

El Dulce Sabor de la Lectura: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García.

Olga Lucia Bedoya Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

El dulce sabor de la lectura: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento en estudiantes de preescolar de la Institución

Educativa Alfredo García

Olga Lucía Bedoya Giraldo

Asesora

Martha Lucía Garzón Osorio

Magister en Educación

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2018

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma de la directora de la tesis

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **I. Dedicatorias**

*A Dios por haberme brindado la oportunidad de culminar satisfactoriamente este logro, a mi esposo por su incondicional apoyo en los momentos difíciles, a mi hermana por su voz de aliento en la distancia y a mi nene por el amor infinito que me profesa.*

## **II. Agradecimientos**

Al Ministerio Nacional de Educación por apostarle a la formación y preparación de los maestros favoreciendo la transformación de sus prácticas a través del programa Becas para la excelencia docente y así mejorar la calidad educativa en Colombia

Agradezco a los estudiantes por ser los actores principales de esta investigación pues impregnaron de alegría y entusiasmo cada momento compartido y a sus padres por brindar su confianza y participación en las actividades propuestas.

A la Universidad Tecnológica de Pereira con su Maestría en Educación dirigida por la PhD Martha Lucia Arbeláez y específicamente al Macro Proyecto de Lenguaje liderado por la Mg Luz Stella Henao por abrir sus puertas y proporcionar sus conocimientos por medio de maestros idóneos entregados a su labor, en especial a mi asesora Martha Lucia Garzón Osorio por su paciencia, sabiduría y acompañamiento que enriqueció mi espíritu creativo e investigador.

A las directivas de la Institución Educativa Alfredo García por proporcionar el espacio y el tiempo para realizar el proyecto de investigación.

Hago un reconocimiento especial a la profesora Paula Andrea Ospina por su colaboración al permitir que esta investigación se realizara con su grupo de preescolar.

### III. Resumen

El presente trabajo hace parte del macroproyecto de investigación de didáctica del lenguaje y pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García, así como reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora a partir de su implementación.

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un estudio cuantitativo de tipo cuasi-experimental intragrupo, tipo pre-test / pos-test, los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron dos cuestionarios de selección múltiple los que se aplicaron antes y después de la implementación de la secuencia didáctica para luego contrastar los resultados mediante el análisis cuantitativo, a través de los cuales se valoraron la dimensión de situación de comunicación propuesta por Jolibert (2002) y las dimensiones correspondientes a los planos de la narración, del relato y de la historia teorizadas por Cortés y Bautista (1999).

Dicho análisis se realizó a la luz de los resultados obtenidos a partir de las medidas de tendencia central contempladas en la estadística descriptiva permitiendo validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos específicamente el cuento.

Ahora bien, los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones mostraron una transformación positiva en todas, siendo la dimensión de situación de comunicación la de mayor avance, por el contrario la dimensión que menos transformación presentó fue la del plano de la narración lo que sugiere que la secuencia didáctica requiere una mayor profundización en esta, teniendo en cuenta los aspectos del narrador, sus funciones básicas y

el tiempo de la narración. Con relación a las transformaciones de la docente se logró reflexionar acerca de su quehacer pedagógico en la práctica educativa y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, a partir del análisis cualitativo del registro llevado en el diario de campo, en relación con la aplicación de la secuencia didáctica.

*Palabras Claves:* Comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto narrativo, cuento, secuencia didáctica, situación de comunicación, prácticas reflexivas.

#### **IV. Abstract**

This work is part of the didactics language approach macro project and it pretends to determine the results of a didactics sequence, it is focused on communicative approach about reading comprehension of narrative texts such as tales. Preschool students at Institución Educativa Alfredo García are the ones who developed the project. This project also reflects about the Spanish language teaching practices of the investigator teacher starting its implementation.

To bring about this investigation a quantity study was implemented of intragroup quasi-experimental way, pretest / posttest type.

The data was collected through two multiple choice questionnaires which were implemented before and after the didactics sequence implementation to contrast the results through quantitative analysis in which one the situation of communicative dimension was valued, it was purposed by Jolibert (2002) and the corresponding dimensions of the narration plans of tales and histories theorized by Cortés y Bautista (1999).

This analysis was done to get the obtained results through the central tendency action, which ones were taking into account in the descriptive statistics allowing to validate the project hypothesis, therefore it was concluded that the Didactics Sequence of communicative approach influenced on reading comprehension of narrative texts improvement.

Nevertheless, the obtained results in each dimension showed a positive transformation and the communicative situation was the most advanced, in contrast the narration plan was the less one dimension, it suggests that the didactics sequence requires deepening taking into account the narrator aspects, basic functions and the narration time.



This method was achieved to reflect about the teacher changes, pedagogical work and her role on language teaching-learning through qualitative analysis which one was evidenced on the pedagogical diary book by contrast to the didactics sequence.

*Keywords:* Reading comprehension, communicative approach, narrative text, tale, didactics sequence, communicative situation, reflect practices.

## Tabla de Contenido

1. Presentación .....	1
2.1 La naturaleza social del lenguaje .....	13
2.1.1 El lenguaje escrito .....	15
2.2 Concepciones de la lectura .....	17
2.3 Modelos de comprensión lectora.....	20
2.4 Enfoque comunicativo.....	21
2.5 Texto narrativo .....	24
2.6 Secuencia Didáctica .....	28
2.7 Prácticas reflexivas.....	30
3. Marco metodológico .....	33
3.1 Enfoque investigativo.....	33
3.2 Diseño de investigación .....	33
3.3 Población.....	34
3.4 Muestra.....	34
3.5 Hipótesis.....	34
3.5.1 Hipótesis nula. ....	35
3.5.2 Hipótesis de trabajo. ....	35
3.6 Variables.....	35
3.6.1 Definición de las variables .....	35
3.7 Técnicas e instrumentos: .....	39

3.8 Unidad de Análisis .....	40
3.9 Procedimiento.....	41
4. Análisis de la Información .....	43
4.1.1 Prueba de hipótesis .....	44
4.1.2 Análisis de las dimensiones .....	46
4.2 Análisis cualitativo de la Práctica Pedagógica .....	67
4.2.1 Momento 1: Planeación .....	68
4.2.2 Momento 2: Desarrollo.....	71
4.2.3 Momento 3: Cierre.....	73
5. Conclusiones .....	76
6. Recomendaciones .....	82
7. Referencias bibliográficas.....	84

**Listado de tablas**

Tabla 1. Descripción de la muestra.....	34
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente .....	37
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente .....	39
Tabla 4. Categorías para la reflexión pedagógica del diario de campo .....	41
Tabla 5. Procedimiento investigativo .....	42
Tabla 6. Medida de tendencia central .....	44
Tabla 7. Sesiones de la secuencia didáctica.....	68

### **Listado de gráficas**

Gráfica 1. Comparativo general de los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora. .....	45
Gráfica 2. Comparativo porcentual Pre-test y Pos-test por dimensiones.....	46
Gráfica 3. Comparación de desempeños Pre-test- Pos-test situación de comunicación.....	48
Gráfica 4. Dimensión de situación de comunicación por indicadores.....	49
Gráfica 5. Comparación de desempeños Pre-test – Pos-test Plano de la narración.....	53
Gráfica 6. Dimensión plano de la narración por indicadores.....	54
Gráfica 7. Comparación de desempeños Pre-test – Pos-test Plano del relato.....	57
Gráfica 8. Dimensión plano del relato por indicadores. ....	58
Gráfica 9. Comparación de desempeños Pre-test – Pos-test Plano de la historia. ....	62
Gráfica 10. Resumen dimensión plano de la historia por indicadores.....	63

**Lista de anexos**

Anexo 1. Consentimiento Informado.....	89
Anexo 2. Secuencia didáctica .....	91
Anexo 3. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos (Pre-test)....	124
Anexo 4. Diario de campo .....	128
Anexo 5. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos (Pos-test) ...	150

## 1. Presentación

El proyecto de investigación que se presenta a continuación se desarrolla con los estudiantes del grado preescolar de la institución educativa Alfredo García y hace parte del macroproyecto de la línea de investigación de didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Con él se pretende mejorar la comprensión lectora de texto narrativo que para Cortes & Bautista (1998) consiste en dar cuenta de los elementos que lo conforman, estando caracterizado a partir de la distinción de tres planos: el de la narración, el del relato y el de la historia a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

Para ello se entiende el lenguaje como una de las capacidades más importantes y complejas que el hombre ha desarrollado, hace parte esencial en su vida cotidiana; es el puente primordial para la comunicación con él mismo, con su entorno y con los demás; favorece el curso evolutivo de la especie, la constitución de la sociedad y la transmisión de la cultura. Para ello ha creado un sistema de códigos, símbolos, signos orales, gestuales y escritos a los que se le han ido asignando significados e interpretaciones dependiendo de la cultura, contexto o comunidad social y lingüística, permitiendo así expresar, explicar, dar a entender y comprender ideas, desarrollar pensamientos y construir la concepción de la realidad del mundo que lo rodea (Solé, 1987). Por consiguiente, el lenguaje es el medio fundamental de interacción entre las personas, ya que su función primordial es la comunicativa, es decir, como lo expresa Vygostky (1995) “el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión [...] el lenguaje combina la

función comunicativa con la de pensar” (p. 7) lo cual significa que ambos se necesitan para el desarrollo adecuado de procesos cognitivos y sociales.

Ahora bien, el primer ambiente social responsable del desarrollo del lenguaje es la familia, pues es allí donde se identifican, manejan y conocen los primeros símbolos, signos y expresiones de este, que bien puede ser enriquecido o limitado por sus contenidos previos, experiencias, factores sociales, culturales, afectivos, emocionales, o por elementos de orden fisiológico, lo que influirá directamente en el proceso educativo. De este modo, es la escuela en su tarea de formación, la que debe procurar la continuidad en el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas en los niños y niñas, ya que es el contexto escolar una pequeña sociedad donde a través del lenguaje se construyen significados y se evidencian las necesidades, conocimientos e inquietudes que el niño tiene sobre su mundo.

En este sentido, la escuela debe proporcionar situaciones de aprendizaje que favorezcan espacios donde circule la palabra para que el niño construya su propia voz, en un ambiente de aula enriquecido de situaciones de comunicación que le permita la construcción de conocimientos a través de diferentes formas de utilizar el lenguaje (Pérez & Roa, 2010).

En síntesis, el lenguaje no solo se limita a una expresión oral, gestual o gráfica, sino también se relaciona con la capacidad de analizar, sintetizar, construir, argumentar, exponer sus propios puntos de vista, ya que este no solo es el eslabón que une todas las demás áreas del saber, sino que permite su construcción, transversalizándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como en este proceso de aprendizaje, la capacidad de leer se ha constituido en un constructo cultural, favoreciendo la conciencia del ser humano y sus procesos de pensamiento, en un elemento imprescindible, en un proceso gradual de constitución de sentido, de ahí que la lectura se configure un espacio a través del cual la persona puede establecer contacto con mundos imaginados, lejanos y diferentes a su realidad, pero que por



medio de esta, puede experimentar lo que es vivir en aquella situación. De esta manera, la lectura crea una profunda relación con el interior de cada individuo, brindándole valor a su sociedad, cultura e historia.

Así pues, la lectura proporciona al estudiante una autonomía e independencia relacionada no solo en el ámbito escolar, sino también en su cotidianidad, tal como lo plantea Solé (1987) “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no solo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (p. 1), situación que es indispensable para su buen desempeño escolar, social y hasta para su futuro laboral.

Es a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la lectura para acceder al conocimiento, tomar decisiones y ejercer la ciudadanía, que el proceso de aprender a leer y a escribir ha venido siendo reinterpretado en el mundo. Al respecto, Solé (1987) sostiene que el tema de la lectura (¿qué es?, ¿cómo se aprende?, ¿cómo hay que enseñarla?) es siempre un tema polémico; sin embargo, cabe señalar que cualquiera que sea la opción o perspectiva teórica desde la cual se aborde, existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de lo que se lee, de ahí que Jolibert (citada por Lozano, 2002) asegura que se lee para:

Responder a la necesidad de vivir con los demás en la clase o en la escuela, para comunicarnos con el exterior, para descubrir las informaciones que necesitamos, para hacer, para alimentar y estimular la imaginación, o para (...) una investigación. (p. 2)

Esto lleva a reformular y repensar la lectura y la escritura como procesos que permiten explorar y reconocer la realidad que trae consigo cada individuo.

Aunque debe reconocerse la función social y comunicativa del lenguaje y en especial de la lectura, la realidad de su enseñanza es otra, ya que en la escuela imperan prácticas tradicionales en las que la lectura es un proceso de codificación y decodificación de signos,

como lo revelan en su investigación Díaz & Londoño (2016) expresando que la lectura se limita a descifrar signos, y la comprensión a ser un sinónimo de recuerdo.

En esta misma línea, Lerner (2001) expone que el desafío que presenta la escuela hoy en día, es la enseñanza de una lectura que vaya más allá de la mera alfabetización y se convierta en una práctica vital, permitiéndole a los estudiantes construir su propio conocimiento y a su vez hacer parte de la comunidad de lectores y escritores, pues la lectura en muchas ocasiones se convierte en un proceso mecánico de decodificación que impide una correcta y adecuada comprensión lectora. A propósito Ferreiro (1991) opina que “alfabetizar implica mucho más que enseñar a leer y escribir de manera convencional, implica acercarse a la cultura de lo textual, brindar una herramienta necesaria para transitar el mundo” (p.176).

Por otro lado Aguirre & Quintero (2014) plantean que en la actualidad existen dificultades con la implementación de una adecuada práctica pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que se continúan aplicando métodos tradicionales, donde se le da una mayor importancia al dominio del código alfabético, siendo este el único interés en el primer año de la básica primaria. Lo anterior es complementado por Duque & Ramírez (2014) quienes declaran que cuando se alcanza la alfabetización, parece que se olvida la función comunicativa y la enseñanza se centra en el conocimiento gramático, lo que marca una especie de ruptura, pues el lenguaje se convierte en objeto de aprendizaje escolar, ruptura que de alguna manera también se considera que está presionada por las exigencias sociales e institucionales, ya que por ejemplo, se debe aprender a leer y escribir alfabéticamente en un grado escolar o se deben dominar ciertos contenidos en otros.

Respecto a lo anterior, Lerner (citada por Caballero, 2008) expone “que la lengua escrita creada para representar y comunicar significados aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos” (p. 90) pues la básica primaria ya tiene prediseñados los contenidos sin tener en cuenta los conocimientos previos, teniendo un orden

estricto: en primer año se aprenden los códigos (vocal, sílaba, palabra y frase, imposibilitando un análisis textual), en segundo año se comprende y producen textos breves y sencillos y así sucesivamente, haciendo una progresión lineal y acumulativa del conocimiento.

Estas concepciones conllevan a formas convencionales de enseñanza, excluyendo las ideas previas del estudiante, ignorando su individualidad, asumiendo una posición generalizada desde la que todos los estudiantes deben pensar y actuar de la misma manera, sin darle importancia a la heterogeneidad de los integrantes de un aula escolar. Como resultado de lo anterior, el aprendizaje y enseñanza del lenguaje se convierte en un proceso mecánico, en el que tiene poca relevancia al análisis y síntesis de la información y los estudiantes se convierten en replicadores de lo explícito, más no de lo implícito (Lerner citada por Caballero, 2008).

Como consecuencia de las prácticas tradicionales mencionadas, los estudiantes demuestran un bajo rendimiento en las pruebas censales en las que participan. Un ejemplo de ello son las pruebas Pisa que pese a que mejoraron en el 2016 ubicando a Colombia en el puesto 425 subiendo así 4 puntos en la ubicación con relación a la prueba realizada en el 2012 en la que ocupó el puesto 403, sigue estando rezagada en comparación con otros países latinoamericanos como Chile, Uruguay y Costa Rica quienes obtuvieron un mejor desempeño y por ende una mejor ubicación en la tabla, puesto que en Colombia se encontró que el 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 en la prueba de lectura, el mínimo esperado por Pisa, considerado como el mínimo funcional en la sociedad actual, lo que indica que es una necesidad urgente buscar alternativas de solución a los problemas que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora (El Tiempo, 2016). Así mismo, las pruebas estatales demuestran que la lectura en su práctica se realiza de manera literal, limitada a ser simplemente un acto de decodificación sin ejecutar su carácter comprensivo y en particular en las pruebas Saber, Velasco & Tabares (2015) en su

investigación exponen, que los estudiantes presentan dificultades en detectar más de un fragmento de información dentro de un texto, pues solo 3 de cada mil jóvenes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y con precisión.

Así pues, en las pruebas Saber, en el desempeño de lectura crítica a nivel nacional, el promedio fue de 48,66, a nivel departamental (Risaralda) de 49,99 y a nivel municipal (Pereira) fue de 50,85, siendo resultados poco alentadores pese a que a nivel comparativo supera al promedio nacional pero no deja de ser muy bajo para una prueba de esta índole.

Ya dicho lo anterior, el análisis del resultado arrojado por la Institución Educativa Alfredo García –en donde se llevará a cabo el presente estudio– obtuvo un resultado satisfactorio específicamente en el Índice Sintético de Calidad Educativa –ISCE– que publica el MEN (2016b), alcanzando un nivel de 5,98 en la escala de 10; cabe analizar que el ISCE de la institución se encuentra en un nivel superior al promedio nacional en primaria, que es de 5,42 y un poco por debajo de otras instituciones de la entidad territorial, que es de 6,00, resultando positivo saber que el nivel es superior al promedio nacional. Ese mismo resultado promedio indica que si bien existen otras instituciones con niveles inferiores, necesariamente existen muchas más en el país que tienen un nivel superior, dado que la escala permite alcanzar un máximo de 10.

Con relación al desempeño de la institución en primaria en el área de lenguaje, muestra que los porcentajes de estudiantes en niveles insuficientes y mínimos son muy altos, especialmente en las pruebas Saber 5°, como se observa, tanto en 2015 como en 2016, donde el 51% de los estudiantes estuvo en un nivel de desempeño mínimo en esta área (MEN, 2016b). La situación es aún más crítica al comparar el logro en las pruebas de 3°, en donde el nivel alcanzado es inferior al nacional, a pesar de que los porcentajes de estudiantes con nivel mínimo son mejores que en las pruebas Saber 5°. En ambos casos los porcentajes de

estudiantes en nivel avanzado son preocupantes en las pruebas de nivel 3°, cuando el porcentaje fue de 0%.

Cabe mencionar, que a partir del análisis de los resultados expuestos anteriormente, la institución educativa ha diseñado un plan de mejoramiento, enfocado en enriquecer la comprensión lectora desde el grado preescolar, donde se realizan capacitaciones a los docentes, generación de ambientes adecuados para el aprendizaje y la adquisición de material didáctico y tecnológico para tal fin, no obstante dicho plan no se ha desarrollado en su totalidad, pues los maestros muestran resistencia al cambio, continuando con las prácticas tradicionales y desaprovechando los recursos nuevos a implementar.

A modo de conclusión, los bajos resultados antes expuestos de las diferentes pruebas a las que se encuentran enfrentados los estudiantes se traducen en que realizan lecturas literales, en las que identifican el significado y la estructura del texto pero presentan dificultades para realizar procesos de comprensión y argumentación con respecto a lo leído, sin tener en cuenta la esencia del escrito y por ende su significado, situación que puede deberse a que la enseñanza de estos procesos se limita a la codificación y decodificación lingüística, convirtiendo al estudiante en un ser pasivo, que recibe una educación descontextualizada de su realidad (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Es esta línea, asegura Pérez (2003), la escuela no se basa en los intereses y motivaciones de los estudiantes, pues les proporciona actividades sin conexión, aisladas y sin sentido, perdiendo así su función comunicativa, sin dar una mirada al uso social del lenguaje que genere un trabajo intencional y consciente en el que lectores y escritores comprendan la necesidad de construir sentido en situaciones reales de comunicación (Hymes & Bernal, 1996).

Es así como la comprensión lectora es uno de los objetivos principales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el Artículo 20 de la Ley 115 de 1994, donde se estipula la

importancia de “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Colombia, Congreso de la República, 1994).

Asimismo, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2003a):

Están orientados hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo (MEN, 2003b).

Por otra parte, la Política del Plan de Lectura tiene como objetivo general:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. (MEN, 2016a)

Con lo expuesto anteriormente se deduce que la práctica pedagógica de aula actual, debería seguir estos estándares para así no solo contribuir al cumplimiento de las metas y directrices propuestas por este estamento que rige la educación colombiana, sino para la formación de ciudadanos competentes, siendo evidente que hay una contradicción entre lo propuesto y lo ejecutado en la escuela, pues de seguirlos correctamente y en su totalidad, los resultados serían diferentes.

Así pues, en la búsqueda de respuestas a la problemática sobre la comprensión lectora a la que se ha hecho alusión, también se han desarrollado diversas investigaciones internacionales enfocadas a la comprensión lectora, entre ellas la de Morales, Verhoven & Van Leeuwe (citados por Sotelo, Sotelo, Matalinares, Iparraguirre, & Caycho, 2012), donde formulan una situación muy parecida a la de Colombia, pues encuentran bajo resultado en la Evaluación Censal de Estudiantes –ECE– (2009) con relación a la comprensión lectora de niños en la

primaria, en ese sentido manifiestan la incapacidad para encontrar medios y estrategias adecuadas para enfrentar el problema de comprensión en los estudiantes peruanos.

Así mismo, otra investigación realizada por Borzone (2005) en Buenos Aires, detectó la necesidad de propiciar espacios, en los que los estudiantes de transición adquieran motivación y gusto por la lectura de textos, lo cual ayudaría a potenciar en ellos, habilidades lingüísticas que serían de gran beneficio para su proceso escolar.

Es así como en investigaciones locales realizadas por Nieto & Carrillo (2013), Castañeda & Tabares (2015), Bedoya & Gómez (2014), Osorio & Suarez (2016) Londoño & Rendón (2017) concuerdan que al crear y poner en práctica propuestas diferentes y motivadoras que se salgan del tradicionalismo, se transformarán las prácticas del aula y facilitarán espacios para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes, encontrándose dentro de estas el diseño e implementación de secuencias didácticas que, según Machado (2013), Soto (2014) y Valencia & Rincón (2016), influye positivamente como elemento pedagógico para mejorar la producción y comprensión lectora.

Así mismo, Arbeláez & Ramírez (2014) enfatizan en la necesidad de que los maestros reflexionen acerca de sus prácticas con el fin de formar personas competentes en lectura, letradas, y no solo capaces de deletrear.

En particular, partiendo del interés de los propósitos del presente trabajo, el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos la investigación de Nieto & Carrillo (2013) concluye que para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de dicha tipología textual, es necesario explorar aspectos asociados a todos los planos de la estructura ternaria del texto propuestos por Cortes & Bautista (1998), los cuales son: la historia, el relato y la narración.

En consecuencia y teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se centra en el interés de mejorar en los estudiantes de preescolar la comprensión lectora, privilegiando en

este caso el empleo del *texto narrativo cuento*, por ser un texto de interés para ellos, pues despierta en los niños diferentes emociones que los estimulan a tener un gusto particular por la lectura, lo cual facilita que puedan aprender de manera significativa y adquirir habilidades que les permitan obtener conocimientos para llevarlos a la práctica, con resultados que pueden llegar a ser mucho más propicios para su desempeño en la vida escolar y social, recurriendo a estrategias de enseñanza innovadoras como es la secuencia didáctica.

A partir de lo planteado, la presente investigación busca dar respuesta a las preguntas:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos tipo cuento, en los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García?

¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de una secuencia didáctica?

Para ello se formula como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento, de los estudiantes de preescolar, de la Institución Educativa Alfredo García y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación, teniendo en cuenta para su cumplimiento los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento de los estudiantes de preescolar antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos tipo cuento.
- Implementar la secuencia didáctica que propicie la transformación de la comprensión de textos narrativos tipo cuento y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a partir de su implementación.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de preescolar después de la implementación de la secuencia didáctica.



- Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final de la comprensión de textos narrativos tipo cuento para determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

Las preguntas descritas y los objetivos propuestos hacen correspondencia con el marco del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, que orienta la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira teniendo en cuenta el enfoque comunicativo del lenguaje.

El impacto que se busca gestar con la presente investigación, es constatar la incidencia de una secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos como el cuento, ya que esta es una estrategia pedagógica que permite interrelacionar los diferentes contenidos del aprendizaje así como la utilización de variados dispositivos didácticos conllevando al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. De igual manera, se busca crear espacios para que los maestros puedan analizar y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas para con ello llegar a transformarlas.

La presente investigación se encuentra distribuido en los siguientes capítulos: el primero corresponde a la búsqueda y planteamiento del problema de investigación, expuesto en el apartado anterior, luego el abordaje del marco teórico que corresponde con los elementos teóricos en los cuales se fundamenta la sustentación de la investigación, teniendo en cuenta los conceptos del lenguaje desde su naturaleza social, el lenguaje escrito, concepciones de la lectura, modelo de comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto narrativo, secuencia didáctica y las prácticas reflexivas sustentados en las teorías de las teorías de Vigotsky, Cortés & Bautista, Dell Hymes, Camps, Perrenoud, Schön, entre otros.

Luego se encuentra el capítulo del marco metodológico donde se pone en evidencia el enfoque y el diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis de trabajo y nula, las variables dependiente e independiente y las técnicas e instrumentos. De manera posterior se sigue con el capítulo del análisis de la información donde en primer momento se realiza un

análisis cuantitativo a partir de las medidas de tendencia central contempladas en la estadística descriptiva con el fin de contrastar los resultados llevando esto a la validación de la hipótesis y en segundo momento se realiza un análisis cualitativo teniendo en cuenta las reflexiones de las prácticas pedagógicas durante la implementación de la secuencia didáctica.

A continuación se presentan las conclusiones con la pretensión de validar la hipótesis de trabajo y los objetivos inicialmente planteados y por último se realizan las recomendaciones que se hacen de acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de la secuencia didáctica, el enfoque comunicativo, las prácticas de enseñanza y las reflexiones acerca del ejercicio pedagógico.

## **2. Marco teórico**

Los aspectos teóricos que se abordan en el presente proyecto de investigación corresponden al lenguaje como práctica social, el enfoque comunicativo, la comprensión lectora de textos narrativos, secuencia didáctica, y prácticas reflexivas; dichos tópicos se teorizaron desde varios autores, principalmente desde las teorías de Vigotsky, Cortés & Bautista, Dell Hymes, Camps, Perrenoud, entre otros.

### **2.1 La naturaleza social del lenguaje**

La importancia del lenguaje en la vida del hombre es innegable, pues le ha permitido establecer comunicación con sus semejantes convirtiéndolo en un ser social, mediando sus relaciones interpersonales, concediéndole expresar y comunicar sus ideas, pensamientos, creencias, conocimientos, valores, sentimientos, entre otros, al respecto Vygotsky (1995) formula que el lenguaje se toma como un sistema que le brinda al individuo la posibilidad de construir significados a partir de su realidad natural y social dependiendo de sus emociones, intereses y necesidades, esto debido a que detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva que se convierte en el punto de partida para la comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro.

Una visión similar es la planteada por Cassany, Luna y Sanz (2003) puesto que manifiestan que el lenguaje es un hecho social que favorece la interrelación de los individuos que conforman una sociedad la cual debe de compartir características comunes como el contexto histórico, geográfico y cultural, permitiéndoles comunicar y expresar sentimientos, emociones, actitudes, conocimientos y todo lo referente a las relaciones interpersonales fundamentales en la vida del hombre.

De acuerdo con lo anterior, “el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por tener doble función: una subjetiva y otra social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN, 2003a, p. 18).

Desde esta perspectiva, se reconoce el lenguaje como parte valiosa del engranaje del ser humano, tanto para el pensamiento y la expresión, como para la comprensión, transformación y recreación de la realidad individual y social, que posibilita que cada ser pueda vivir plenamente en su contexto, accediendo al cúmulo de significados sociales que le permitan integrarse como sujeto social, con los desafíos que esto implica; como lo refieren Cortes & Bautista (1998) “el lenguaje es el fruto de la interacción entre los miembros de una comunidad y por lo tanto resultante de la relación subjetiva que permite que lo externo se convierta en interno, es decir, se convierta en conocimiento” (p. 6). En este panorama, Pérez & Roa (2010) manifiestan que:

Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo. (p. 29)

Lo cual permite entonces abrir espacios para que estos construyan y utilicen una voz, aprendiendo a utilizarla desde su oralidad, dominando diferentes maneras de comunicación para que pueda ser escuchada, brindándoles bases sólidas en su comunicación social, tanto en la escuela como en otros ambientes y para con ello beneficiar la construcción de su propia identidad (Pérez & Roa, 2010).

A continuación se expondrá una mirada del lenguaje escrito como función complementaria de la comunicación y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 2.1.1 El lenguaje escrito

El lenguaje escrito corresponde con la representación gráfica del lenguaje por medio de la utilización de un código preestablecido que cumple con unas características especiales dependiendo de la cultura, lo que permite su lectura y entendimiento, a lo cual Vygotsky (1934) lo define como la forma más elaborada del lenguaje, ya que es una actividad que requiere de una mayor complejidad, pues incluyen capacidades perceptivas, motoras y cognitivas a la vez.

Patiño se refiere a lo anterior (2017) al decir que el lenguaje escrito exige de una resignificación del trabajo consciente puesto que es reflexivo y privado, es repensar el mundo y hasta el propio pensamiento. De este modo, cuando se utiliza el lenguaje escrito se intenta hacer una interpretación del lenguaje interiorizado, donde requiere de una acomodación de los códigos culturales del entorno, es un proceso individual y a la vez social en el que entran en juego saberes, competencias e intereses particulares, sin embargo esto no es tan sencillo, porque “las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectuales, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación y a representarla” (Vigotsky, 1934, p. 292), dando como resultado una actividad intelectual y social.

Para Teberosky (citado por Ferreiro, 1978) la escritura, refleja con claridad la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación, puesto que la escritura permite a las personas, entre otras cosas, escribir, explicar y divulgar la ciencia, y a gracias a esta acción, el ser humano puede alcanzar un desarrollo intelectual, aprendiendo de otros y evitando errores cometidos.

Desde otra perspectiva vale analizar también la relevancia que posee el lenguaje escrito en la vida social del hombre pues significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto

que como tal, con unas reglas de circulación, teniendo en cuenta que se escribe para alguien, con un propósito y en una situación particular, mediante la utilización de códigos lingüísticos (Pérez, 2003), lo que le otorga una connotación de práctica social, es decir, no solo es transcribir o reproducir información, se relaciona con organizar ideas que tengan sentido al ser leídas, para que el lector de estas, pueda hacer una inferencia de su significado.

Pero es de resaltar que el proceso de escritura antes mencionado no se da de manera ajena al de la lectura, aunque esta se da desde el mismo momento que el niño nace, pues comienza a leer el mundo por medio de sus sentidos, reconociendo gestos, sonidos, onomatopeyas, leyendo e interpretando imágenes y situaciones, haciendo una lectura de su realidad y ya es en la escuela donde adquiere el código, siendo un acto complejo que implica algo más que la decodificación, pues debe construir significados a partir de sus conocimientos previos haciendo una interacción entre lo leído y sus experiencia.

Por lo tanto, es la escuela la encargada de la enseñanza formal de la competencia textual, convirtiéndolas en prácticas vivas, conciliar las necesidades inherentes, generar condiciones didácticas que se aproximen a la versión social de la lectura y la escritura (Lerner, 2001), por este motivo resulta indispensable formular en la escuela contenidos de enseñanza, que no solo contenga los saberes lingüísticos, sino también los quehaceres del lector y del escritor, para convertir esto en una situación comunicativa donde se analice, interprete, discuta, comente y contraste información, todo con un propósito definido y llamativo para el estudiante, donde sienta que todas sus producciones tienen un por qué y un para qué y dejen de ser actividades al azar, sin ninguna intencionalidad interesante. Pérez (2003)

Al respecto Lerner señala que (2001) “leer y escribir es un desafío que hoy enfrenta la escuela, incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos lleguen a ser plenos de la comunidad de escritores y lectores” (p. 25). Al respecto Pérez (2003) sustenta que “a los estudiantes si les gusta leer y escribir, lo que ocurre es que en muchos

casos no les gusta leer y escribir lo que la escuela propone” (p. 19), siendo así, el gran culpable de esta situación, el sistema educativo y la práctica del maestro, que no involucran temas de interés y estrategias adecuadas, motivantes y contextualizadas, conllevando esto a que los alumnos simplemente den cuenta de lo que dice internamente el texto, pero no exploren más allá del contenido, ni hagan interpretaciones complejas y menos inferencias para tomar una posición frente a este.

En consecuencia de lo expuesto anteriormente, se puede ver al lenguaje, a la lectura y a la escritura, como prácticas sociales que están inmersas en la cotidianidad del ser humano, por ende es importante profundizar en las concepciones que se tienen sobre la comprensión lectora sumida también en dichas prácticas.

## **2.2 Concepciones de la lectura**

De acuerdo con Solé (1998) “leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto” (p. 37), y al decir significado, este tiene que ver con el que el lector le da al texto, que difiere al que el autor ha concebido en el momento de escribirlo, es más bien la construcción que implica, los conocimientos o experiencias previas que este tenga sobre el tema, y a los objetivos con el cual la realiza (Solé, 1998).

Es así como, “leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido” (Pérez, 2003, p. 7). De esta manera, cuando una persona se enfrenta a un texto, anticipa probables interpretaciones y ponen en juego sus operaciones y saberes, junto con los del texto leído, para así ir construyendo su significado. Es decir, leer va mucho más allá de una simple decodificación, implica la construcción de un criterio propio frente a la información contenida en el texto leído, tal como lo expresa Pérez (2003).

Para este mismo autor, comprender un texto es el acto de darle sentido mediante diferentes saberes y competencias como son el conocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, de la interpretación de la información, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan y la identificación de la intencionalidad comunicativa, entre otras. Sobre el tema, Emilia Ferreiro (2005) manifiesta que:

El ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que le encuentre el significado a la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar. (Ferreira citada por Posos & López, 2015, p. 26)

Se debe tener presente que cuando el niño ingresa al ambiente escolar ya posee una comprensión del medio que lo rodea, le ha otorgado un significado, dependiendo de sus experiencias. En la misma línea Teberosky (2000) sostiene que el niño en el momento que comienza a tener contacto con el lenguaje escrito y dice que “allí dice algo” sin leer su código lingüístico, es porque le está atribuyendo una intencionalidad comunicativa y comienza a conocer la función simbólica de la escritura, lo que conlleva a una interpretación o comprensión de su entorno.

De ahí que la comprensión sea tomada como una de las competencias más importantes en la escuela, pues ella se encuentra inmersa no solo en el área del lenguaje como tal, sino también en todos los ámbitos tanto del aprendizaje como sociales, políticos, culturales, religiosos, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, la comprensión lectora debe orientarse desde unos factores que condicionan su eficiencia. Para Solé (1998) y Allende (1998) (citados por MEN, 1998) estos factores implican tener en cuenta:

*Propósito.* Se refiere a la conciencia que posee el lector de lo que busca enfrentándose a un texto, es decir, el para qué de la lectura (MEN, 1998, p. 48).



*Conocimiento previo.* “El grado de la comprensión lectora está determinado por conocimiento previo, pues a mayor conocimiento se tenga del tema, mayor será su comprensión” (MEN, 1998, p. 48), construyéndose un proceso de construcción del significado; el que está constituido no solo por lo que sabe del tema sino por su estructura cognoscitiva, de los instrumentos de asimilación de que dispone y por su competencia lingüística en general (Lerner citado por MEN, 1998).

*Niveles de desarrollo.* “Es la capacidad que tiene el sujeto para asimilar, (...) se trata de la manera como difiere, infiere, predice y establece asociaciones y extrapolizaciones de lo leído” (MEN, 1998, p. 49).

*Situación emocional.* “La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión del texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita” (MEN, 1998, p. 49).

*Competencias del lenguaje.* “Se trata del conocimiento que el lector posee de la lengua, su léxico, su sintaxis y el modo de utilizarla (competencia gramatical, textual semántica y pragmática)” (MEN, 1998, p. 49).

Por otra parte, Pérez (2003) plantea que para comprender un texto a profundidad se requiere del abordaje del mismo a partir de tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica intertextual.

*Lectura a nivel literal:* en este nivel se lee la superficie del texto dando una primera entrada, realizando una comprensión local, es decir, reconociendo lo escrito explícitamente.

*Lectura a nivel inferencial:* se caracteriza por deducir o inferir ideas que no aparecen explícitas en el texto, logrando establecer relaciones y asociaciones entre los significados, esto supone una comprensión global de los significados del texto.

*Lectura a nivel crítico intertextual:* en este tipo de lectura el lector logra tomar distancia del texto y asumir una posición frente a él.

Vale la pena después de haber abordado algunas concepciones de la lectura, dedicarle un apartado a los modelos de la comprensión lectora, para tener una visión más amplia de la manera como se concibe dicho proceso desde diferentes perspectivas.

### **2.3 Modelos de comprensión lectora**

En este punto es importante entrar a distinguir diferentes modelos de la comprensión lectora, detallando factores que influyen en el proceso, como son el modelo ascendente que se da de manera secuencial y jerárquico donde el lector empieza por procesar los elementos componentes del texto desde los niveles inferiores hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto; y el modelo descendente argumenta que el lector en el proceso de comprensión, no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto (Camargo citado por Castañeda & Tabares, 2015).

Otro modelo que se contempla es el interactivo, que contempla la comprensión como un proceso en el cual el lector construye el significado a partir de su interacción con el texto y la incorporación de sus conocimientos, en un proceso de predicción e inferencias.

Por otra parte también se encuentra el modelo integrativo, para lo cual Kintsch & Van Dijk (citados por Castañeda & Tabares, 2015) manifiestan que este implanta un proceso fundamentalmente secuenciado, que permite la identificación de los procesos, las metas, las tareas, etc., que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento y se caracteriza por poner todo su énfasis en el análisis de la estructura del texto (microestructura, superestructura, macroestructura).

*Microestructura.* Es el nivel base del texto, concreto, que se refiere a la relación de coherencia y cohesión que se establece entre las unidades que forman un texto.

*Macroestructura.* Es una representación semántica global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía que contienen el tema del texto. *Superestructuras.* Estas estructuras son los esquemas convencionales que caracterizan tipos distintos de textos, es independiente del contenido y se refiere más a la forma de este (Van Dijk, 2000).

Todo lo expuesto anteriormente se integra y sustenta para esta investigación desde el enfoque comunicativo, ya que este se encuentra inmerso en el quehacer cotidiano del aula de clase, por lo tanto se tomarán los planteamientos de Dell Hymes (citado por Cassany, 1999).

## **2.4 Enfoque comunicativo**

Dell Hymes (citado por Cassany, 1999) propone saltar de la competencia gramatical a la comprensión comunicativa, que es entendida como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los participantes, en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada según las convenciones socioculturales y lingüísticas del habla.

Respecto a los modos oral y escrito, ofrece una visión equilibrada que supera el dominio absoluto de lo escrito en los enfoques gramaticales y la supremacía de la oralidad. Se parte del axioma que el lenguaje se manifiesta en dos canales con igual valor, autónomos e interrelacionados, cuya importancia está determinada por las necesidades comunicativas del aprendiz (Hymes citado por Cassany, 1999).

Es importante tener en cuenta los rasgos didácticos que tiene el enfoque comunicativo, el que según Mc Dowell (citado por Cassany, 1999), se diferencia rotundamente del enfoque gramatical, ya que en el primero los estudiantes cuentan con un aula distribuida para la

interacción, donde participan activamente en su aprendizaje y en la elaboración de programas y materiales, aprender activamente, realizar diferentes tipos de estrategias, ser capaces de analizar, deducir, sintetizar, contar con un maestro guía y facilitador quien integra temas y asignaturas para el desarrollo de la persona y sus habilidades.

Algunas de las ideas que sustentan este enfoque, de acuerdo con Hymes (citado en MEN, 1998, p. 46) son: el trabajo por la construcción del sentido tanto de lo que se lee, se escribe y se habla, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación.

Es así que la tarea del maestro está en la búsqueda de las capacidades comunicativas de los estudiantes, considerando el uso de diversos tipos de textos en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua. Así, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros.

Desde la anterior perspectiva, la investigación toma los planteamientos propuestos por Jolibert (2002) quien determina que en la comprensión lectora, el niño interroga los textos dándole sentido y significado a lo que lee, logrando que su comprensión no se quede en lo literal sino que trascienda a la inferencial directa o más allá.

La autora propone además, la interrogación del texto como la manera de explorar e indagar el sentido y la intención de este a partir de un diálogo permanente entre quien lo escribe y quien lo lee, dicha interrogación del texto se plantea desde siete niveles que son:

- La noción de contexto: Se refiere a la ubicación de un texto en un contexto determinado, es conocer el por qué y de donde llega el texto al aula.
- Situación de comunicación: La autora propone que para que se dé una real situación de comunicación en la comprensión lectora se deben dar respuesta a los

siguientes interrogantes acerca del texto, ¿para qué?, ¿a quién va dirigido? y ¿cuál es su intención?

- Tipos de textos: Este nivel hace referencia a la clasificación de cada uno de los textos al llegar al aula, teniendo en cuenta sus características particulares.
- Superestructura del texto: Este nivel se refiere al conocimiento de la dinámica interna del texto, es decir su articulación y esquema propio.
- Lingüística de la frase: Constituye la concordancia entre género, número y ortografía dentro del texto.
- Lingüística textual: Es la situación de enunciación (tiempos verbales, lugares), sustantivos, puntuación y redes léxicas.
- Microestructura: Corresponde a la combinación entre palabras y el reconocimiento de las mismas.

Para efectos de la presente investigación se toma la situación de comunicación, que hace relación a elementos del texto como son:

*Destinatario.* Entendido como la persona o personas a quien va dirigido el texto.

*Enunciador o autor.* Quien elabora el contenido del texto dándole forma, sentido e intención.

*Contenido.* Referido a lo que se quiere comunicar.

*Propósito.* Lo que se quiere comunicar en el texto y lograr en el destinatario.

Así pues, se puede afirmar que el enfoque comunicativo y la situación de comunicación deben ser referentes fundamentales en la labor pedagógica, en cuanto a la enseñanza de la lengua, orientada hacia la interpretación, el análisis y la comprensión de variados tipos de

textos en diferentes contextos. Por consiguiente y en concordancia con la investigación propuesta, a continuación se teorizará el texto narrativo.

## 2.5 Texto narrativo

Existen múltiples maneras de ejercer la narración, desde la misma cotidianidad el ser humano la utiliza para expresar sus ideas, pensamientos, gustos, sensaciones, entre otros, por este motivo la narrativa está asociada a un conjunto de elementos culturales y su función radica en servir como medio para dar cuenta, poner al tanto, contar, por lo que puede decirse que el pensamiento narrativo busca la conexión de sucesos particulares entre los sucesos (Van Dijk, 2000), por consiguiente no existe tema que no pueda ser narrado, ni tampoco hay una forma única de hacerlo, el ser humano siempre se encuentra innovando en nuevas maneras de hacerlo, sin limitarse a los modelos clásicos, sino uniendo varios, hasta formar híbridos narrativos (Cortés & Bautista, 1998).

Así pues, es el cuento el texto narrativo que compete a esta investigación definido por Greimas & De la Fuente (1976) como una integración de elementos narrativos que se conjugan con el fin propiamente de reproducir o simular una condición vital de las comunidades, sociedades o el mundo, teniendo una unificación integrada de elementos como son tiempo, espacio, actantes, objeto de deseo de orden material, psicológico o social, al igual Infante & Gómez (s. f.) lo definen como un relato corto con un argumento simple y lineal dividido en dos tipos, el cuento popular o folclórico y el cuento literario.

Es conveniente decir que los textos narrativos específicamente los cuentos además fuera de tener la característica de verosimilitud, también deben estar regidos por una estructura interna la cual, Gennett (1998) y Greimas & Courtés (1982) (citados por Cortés & Bautista, 1998), han caracterizado a partir de la distinción de tres planos: el de la *narración*, el de la *historia* y el del *relato*.

### ***Plano de la narración***

Con el fin de definir este plano, se tuvieron en cuenta las apreciaciones de Cortés & Bautista (1998) y de Pérez & Roa (2010), los cuales afirman que todo relato presupone un narrador (que no es el autor) y que por lo general está por fuera de la historia pero que tiene el propósito de contarla (omnipresente), cumpliendo con unas funciones básicas como son, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o lo que sienten los partícipes y relatar la historia en un tiempo determinado. Por lo anterior se debe entender al narrador como una estrategia discursiva inventada por el autor para contar la historia y a un narratario, que no es el lector del texto sino un sujeto implícito al mismo y al cual se dirige el narrador.

Con relación al tiempo de la narración, Genette citado por Pampillo (2005) sustenta que los núcleos narrativos de una historia generan cambios que se dan en una sucesión en el tiempo. Los hechos que se narran, implementan recursos para dar cuenta de la complejidad temporal de la historia, por lo tanto se considera el tiempo como una abstracción en el que los sucesos acontecen en un orden cronológico ideal.

Éste tiempo de la narración expuesto por Genette puede verse afectado por el desarrollo evolutivo formulado por Piaget (1999) el cual sustenta que los niños deben pasar por unas etapas de desarrollo, las cuales inciden directamente ante la lógica de acciones temporales, pues requieren de representaciones mentales para su procesamiento cognitivo.

### ***Plano del relato***

Tiene que ver con el modo o los modos de contar, en otras palabras, tiene que ver con la estructura en la que se relata la historia: si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo. (Cortés & Bautista, 1998, p. 31)

Las condiciones mínimas que requiere un relato para que haya una historia son: la transformación de estados y las fuerzas de transformación que modifican dichos estados; también son elementos del plano del relato las formas de situación discursiva, ya que el discurso puede ser directo, indirecto o libre, y finalmente se incluye todo lo que tiene que ver con los llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o ponerle fin, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas en un diálogo; son los que permiten diferenciar lo que sucede en la realidad o en la imaginación del personaje (Cortés & Bautista, 1998, p. 31).

Ahora bien, el relato puede estar escrito con una estructura ternaria que es el relato mínimo caracterizado por tres momentos:

*Estado inicial.* Es la situación que origina la historia y se caracteriza porque los personajes pueden tener o carecer de algo.

*Fuerza de transformación.* Se refiere a los sucesos, objetos, hechos o circunstancias que le dan un giro a la historia, cambiando o alterando el estado inicial.

*Estado final.* Es la consecuencia o el resultado de las transformaciones de los personajes al cerrar la historia.

### ***Plano de la historia***

En tal nivel se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desenvuelven en el mundo ficcional, que puede ser desarrollado de acuerdo con el mundo real o alterando las leyes de la realidad. El relato debe tener uno o unos personajes centrales, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas. Para Pérez & Roa (2010) es el plano ideal para inspeccionar también la caracterización de los personajes, no solo en su físico, sino también en sus estados, emociones y sentimientos y cómo influye ello en el cambio de la historia, es decir, establecer



reflexión sobre la lógica de las acciones, en otras palabras el reconocimiento de las relaciones de continuidad.

Al hablar del plano de la historia vale aclarar y describir con detenimiento su composición, es decir, personajes, acciones, tiempo y espacio, constituyéndose en una condición necesaria para la inteligibilidad de un relato.

*Personajes.* Definidos como los sujetos capaces de lograr el objetivo propuesto por el autor, generalmente se les asignan la misión de héroe y se le conoce como manipulador de la historia, cuyo propósito principal es seducir, persuadir, obligar, desafiar, etc. El personaje tiene una vocación, un destino, un objetivo para ir a la aventura, llamado técnicamente como adquisición de competencias y así entrar en acción, y consecuentemente poder lograr lo propuesto, que es el reconocimiento que los otros hacen de su acción.

*Las acciones.* Entendidas como las secuencias organizadas de los acontecimientos que viven los personajes, teniendo un punto de partida y de llegada, un estado o propósito a alcanzar algo, basados siempre estados pasionales; por ello en las acciones deben existir situaciones que seduzcan, persuadan y muevan al personaje a realizarlas para poder llegar a su meta.

*El tiempo y el espacio.* Es el reconocimiento de las acciones de continuidad para la configuración de la trama del cuento. El relato es una lógica de acciones con relaciones de contigüidad del tipo de causa/efecto, acción/ reacción; es aquel en los cuales los personajes, los objetos y los espacios poseen una identidad continua a través del tiempo o donde se muestran con claridad los cambios de identidad (Cortés & Bautista, 1998).

Ahora bien, ya argumentada la comprensión lectora y la explicitación del texto narrativo, es importante y para efectos de la presente investigación, recurrir a la inmersión de una estrategia innovadora y alternativa pedagógica como es la secuencia didáctica.

## 2.6 Secuencia Didáctica

Teniendo en cuenta la importancia de desarrollar propuestas en las que se incorporen herramientas innovadoras para fomentar en los estudiantes el desarrollo de la comprensión y la producción de textos, se hace pertinente formular una estrategia didáctica como propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje comprensivo creando situaciones con sentido, intención y significado, de acuerdo con lo expuesto por Pérez & Roa (2010). En vista de lo anterior, los mismos autores aseguran que la implementación de la secuencia didáctica como estrategia dentro de la planeación docente, permite orientar y facilitar la práctica educativa dándole una mayor significación a su quehacer, concretando unos propósitos puntuales de enseñanza y aprendizaje (Pérez & Roa, 2010).

La secuencia didáctica es una propuesta que orienta la producción de textos, pero para efectos de la presente investigación se adaptan los planteamientos de la autora enfocándolos en la comprensión lectora de dichos textos, así pues, ella la define como: “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Camps citada por Pérez, 2005, p. 5).

Esta propuesta didáctica en particular facilita la transformación de los métodos de enseñanza lingüística, teniendo como objetivo mejorar el aprendizaje coherente, contextualizado y significativo, tanto en la comprensión como en la expresión oral y escrita de su lengua y se define por las siguientes características:

- a) Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la comprensión de un texto narrativo, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- b) La comprensión del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- c) Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los

criterios de evaluación. La articulación del trabajo de comprensión global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad a partir de los conocimientos propios y la atención se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

d) En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre lo oral y escrito, entre la lectura y la escritura, entre compañeros y maestro. La lectura y el análisis de textos compartidos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

e) El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, desarrollo y evaluación. (Pérez & Roa, 2010, p. 60)

*Preparación.* En esta fase se establecen las características y los parámetros discursivos explorando los conocimientos previos, definiéndose los objetivos de aprendizaje, el contrato didáctico, la identificación de la secuencia, la tarea integradora, las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, los contenidos por enseñar, así como la selección y análisis de los dispositivos didácticos (Camps, 1995).

*Desarrollo.* Se refiere a la aplicación de las tareas para la consecución del objetivo de aprendizaje principal que es el desarrollo de la comprensión lectora (Camps, 1995), donde de manera intencionada se ejecutan los tres planos del relato literario que son: Plano del relato, de la narración y de la historia (Cortés & Bautista, 1998) y el plano de la situación de comunicación.

*Evaluación.* Se determina como un proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta la finalización de la misma, que debe basarse en el alcance de los objetivos planteados y los conocimientos adquiridos comprobando la interiorización de los conceptos propuestos para la secuencia didáctica (Camps, 1995).

A manera de conclusión, la secuencia didáctica se constituye en una valiosa herramienta para la didáctica de la lengua, pues cuenta con una estructura de acciones y actividades intencionadas, con unos propósitos definidos para alcanzar el aprendizaje de procesos y

saberes concretos ligados a una producción discursiva específica con sentido (Pérez & Rincón, 2009).

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica de aula, se puede cristalizar a través de la implementación de la secuencia didáctica, en el marco de la presente investigación, es importante conceptualizar, en el siguiente apartado, la importancia de las prácticas reflexivas en el que hacer pedagógico, teorizada por Perrenoud (2004).

## **2.7 Prácticas reflexivas**

El análisis de la práctica es un marco que sirve para la reflexión profesional que puede darse de manera individual o grupal, este análisis se convierte en un modelo de formación o más bien de transformación y autoanálisis convirtiendo a sus ejecutores en personas perspicaces, eficientes y coherentes, generalmente encontrando un punto de equilibrio. Esta práctica puede conformarse por un grupo de personas alrededor del maestro el cual debe poseer competencias específicas según su experiencia y formación (Perrenoud, 2004).

En este grupo, básicamente se realiza un trabajo analítico con el propósito que cada uno de sus integrantes tenga un papel activo desde su propia práctica, progrese y ofrezca al otro apoyo y un punto de comparación para intervenir con sus apreciaciones, contribuyendo en la consolidación de competencias, conocimientos o el saber hacer; y a revitalizar, precisar o enriquecer sus prácticas.

Ahora bien, es conveniente y preciso orientar de manera explícita la formación de los maestros hacia una práctica reflexiva, hacia la valoración de los conocimientos y las experiencias desarrollando una intensa articulación teórico-práctica para una verdadera profesionalización, teniendo en cuenta la producción de saberes sabios y praxeológicos, ya que la labor del maestro está enmarcada generalmente en la eficacia pragmática, relegando la coherencia teórica (Perrenoud, 2004).

Al respecto Schön (1987) manifiesta que la labor docente debe incluir una reflexión en la acción, viendo esta como una alternativa en la necesidad de profesionalizar al maestro, llevándolo a resolver problemas de una manera eficaz en el aula de clase utilizando su conocimiento teórico como instrumento de proceso de reflexión para a su integrarlo con la práctica en búsqueda de estrategias que satisfagan las necesidades de los educandos, para ello propone tres fases:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción.

En el mismo orden de ideas Perrenoud aduce que una de las maneras de darle el estatus que se merece el maestro como especialista de las ciencias humanas, implica la realización de investigaciones por parte de este, convirtiéndose en un observador suspicaz de su propia práctica, capaz de plantearse preguntas que lo conlleven a formular hipótesis con el propósito de innovar y realizar aportes significativos para fecundar la teoría y retroalimentar su quehacer pedagógico.

En vista de lo expuesto anteriormente, es pertinente para efectos del presente trabajo teorizar las categorías propuestas por Perrenoud y que emergen luego de un consenso con los integrantes de la línea de investigación de didáctica del lenguaje de la cohorte III de la Maestría en Educación (2017) y que por consiguiente guían el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.

*Descripción:* presentación de manera detallada de las actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clase.

*Expectativas:* todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.

*Autopercepción:* descripción de las emociones, sentimientos surgidos durante la actividad.

*Rupturas:* realización de actividades que nunca había realizado.

*Continuidades:* realización de actividades que siempre se habían realizado.

*Auto-cuestionamiento:* reflexión sobre los aciertos y desaciertos de las actuaciones del profesor.

*Autorregulación:* toma de decisiones a partir de los autocuestionamiento para mejorar la actuación del profesor. Esto hace parte de la metodología

Ahora bien, después de haber descrito los tópicos y categorías que enmarcan la presente investigación es apropiado exponer en el siguiente apartado la metodología utilizada para su realización.

### **3. Marco metodológico**

A continuación se presenta los aspectos metodológicos que guían la investigación, en donde se explicita el tipo de investigación y el diseño de la misma, además de las hipótesis, la operacionalización de las variables y los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

#### **3.1 Enfoque investigativo**

La presente investigación se encuentra enmarcada en un enfoque de tipo cuantitativo ya que pretende medir y analizar los datos a través de métodos estadísticos donde se manipula deliberadamente la variable independiente para observar el efecto en la variable dependiente, es decir, y como lo manifiesta Best (citado por Imbernon, 2009) “es la descripción y análisis de lo que será u ocurrirá en condiciones cuidadosamente controladas” (p. 96), de esta manera se pretende describir y analizar las relaciones causales entre las actividades implementadas a través de la secuencia didáctica y los resultados en la comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes participantes.

#### **3.2 Diseño de investigación**

El diseño destinado para esta investigación es el cuasi-experimental ya que se realiza tanto el Pre-test como el Pos-test a un solo grupo de control (Bernal, 2010), lo que se denomina intra-grupo, donde inicialmente con la primera prueba se valora el estado de la comprensión lectora antes de la aplicación de la secuencia didáctica, para luego de la segunda prueba comparar los resultados y determinar la incidencia o no de la propuesta didáctica en la comprensión, lo cual se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas reflexivas de la docente.

### 3.3 Población

La población de la investigación fue constituida por los estudiantes de transición de la institución del sector oficial de la zona urbana del municipio de Pereira (Risaralda).

### 3.4 Muestra

La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Alfredo García, los cuales en su mayoría proceden de estratos socioeconómicos 1 y 2, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años aproximadamente, siendo un grupo mixto compuesto por 8 niñas y 6 niños; los criterios para la selección de la muestra fueron que los participantes se encontraran matriculados en la institución educativa, que asistieran tanto a la realización del Pre-test como del Pos-test y que los acudientes hayan autorizado la participación de los estudiantes mediante la firma del consentimiento informado (anexo 1) antes de iniciar la intervención pedagógica.

Estudiantes	Rango de Edad (años)	Género	Características
8	4 a 5	Femenino	Estratos 1 y 2
6	4 a 5	Masculino	Estratos 1 y 2

Tabla 1. Descripción de la muestra

### 3.5 Hipótesis

A continuación se describe la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula que se tuvieron en cuenta para esta investigación.



### **3.5.1 Hipótesis nula.**

La aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de textos narrativos-cuento en los estudiantes de preescolar en la Institución Educativa Alfredo García de la ciudad Pereira.

### **3.5.2 Hipótesis de trabajo.**

La aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos narrativos-cuento en los estudiantes de preescolar en la Institución Educativa Alfredo García de la ciudad Pereira.

## **3.6 Variables**

### **3.6.1 Definición de las variables**

De acuerdo con Hernández (citado por Bernal, 2010) el enfoque cuantitativo se caracteriza por “contar con una variable independiente que es manipulada u operada intencionalmente por el investigador para conocer qué efectos produce esta en al menos otra variable llamada dependiente que se refiere a los efectos observados en el estudio” (p. 118).

Para el efecto de la presente investigación se considera como variable independiente la secuencia didáctica y como variable dependiente la comprensión lectora, las cuales se describirán a continuación.

#### ***3.6.1.1 Variable independiente: secuencia didáctica***

La secuencia didáctica, como variable independiente, es definida como un:

Ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea para lo cual se diseñan unas actividades en actos de comunicación particulares,

articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos en un contexto determinado. (Camps, 2003, p. 28)

A partir de lo expuesto anteriormente se implementó una secuencia didáctica (anexo 2) teniendo en cuenta las fases propuestas por Camps (2003): planeación, desarrollo y evaluación (cierre), las cuales se llevaron a cabo en 11 sesiones (23 clases), dirigidas a los estudiantes de grado transición con el fin de mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, específicamente del cuento.

En la siguiente tabla se presentará la operacionalización de esta variable.

<b>Variable independiente: Secuencia didáctica</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Planeación.</b> Se refiere a la fase inicial en las que se establecen las características y los parámetros discursivos explorando los conocimientos previos, definiéndose los objetivos de aprendizaje, el contrato didáctico, la identificación de la secuencia, la tarea integradora, las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, los contenidos por enseñar, así como la selección y análisis de los dispositivos didácticos (Camps, 1995).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarea integradora</li> <li>- Objetivos didácticos</li> <li>- Contenidos didácticos, procedimentales y actitudinales</li> <li>- Selección y análisis de los dispositivos didácticos pedagógica como aprendizaje colaborativo, tutoría entre iguales, construcción guiada del conocimiento, aprendizaje experiencial y selección de textos expertos.</li> <li>- Presentación y negociación de la secuencia didáctica</li> </ul>
<b>Desarrollo.</b> Se refiere a la aplicación de las tareas para la consecución del objetivo del aprendizaje propuesto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de condiciones iniciales.</li> <li>- Actividades de intervención pedagógica como salida pedagógica, lectura y exploración de textos, dramatizaciones, obra de títeres, proyección de videos, caracterización y conocimiento de los personajes, identificación del tiempo y del espacio, reconocimiento del autor y sus funciones dentro del texto, entre otras</li> </ul>

<b>Evaluación/Cierre.</b> Es el proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta la finalización de la misma, que debe basarse en el alcance de los objetivos planteados y los conocimientos adquiridos comprobando la interiorización de los conceptos propuestos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coevaluación</li> <li>- Heteroevaluación</li> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Instrumentos de evaluación: fichas de correspondencia, asociaciones y relaciones, solución de cuestionarios, preguntas directas, análisis, deducción y como actividades de cierre final son la socialización de lo aprendido y la dramatización del cuento frente a los padres de familia.</li> </ul>
---	--

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente

### 3.6.1.2 Variable dependiente: Comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento

En la presente investigación la comprensión lectora se define como un proceso a través del cual el lector indaga, interroga, explora, formula hipótesis y construye una representación organizada, coherente de la intención y sentido del texto desde una situación real (Jolibert, 2002). Ahora bien, comprender un texto narrativo es dar cuenta de los elementos que lo conforman, estando caracterizado a partir de la distinción de tres planos: el de la *narración*, el de la *historia* y el del *relato* (Cortés & Bautista, 1998).

Seguido se presentará operacionalización de esta variable:

Variable Dependiente: Comprensión lectora de texto narrativo-cuento		
Dimensiones	Indicadores	Índices
<b>Situación de comunicación:</b> Se refiere al contexto general en que el texto llega al aula, comprende los elementos de destinatario, autor y propósito (Jolibert, 2002).	<b>Destinatario:</b> Se entiende como la persona a quien va dirigido el texto.	3. Reconoce a quien va dirigido el texto. 1. No reconoce a quien va dirigido el texto.
	<b>Propósito</b> Definido como lo que quiere comunicar el texto.	3. Identifica el propósito de la historia 1. No identifica el propósito de la historia.

	<b>Autor</b> Es quien escribe el texto dándole forma, sentido e intención.	3. Identifica el autor del cuento 1. No identifica el autor del cuento.
<b>Plano de la narración</b> En este plano se encuentra el narrador como estrategia discursiva, sus funciones y el tiempo del relato (Cortés & Bautista, 1998).	<b>Narrador</b> Es una estrategia discursiva inventada por el autor, es un ser que cuenta la historia	3. Reconoce el narrador de la historia. 1. No reconoce el narrador de la historia.
	<b>Funciones del narrador</b> Recursos que utiliza el narrador para contar la historia, tal como ceder la voz a los personajes.	3. Identifica el personaje que habla en la historia. 1. No identifica el personaje que habla en la historia.
	<b>Tiempo de la narración:</b> Se refiere a que la historia ya ocurrió, está ocurriendo o va a ocurrir (Presente, pasado o futuro).	3. Identifica si la historia está pasando, ya pasó o pasará 1. No Identifica si la historia está pasando, ya pasó o pasará
<b>Plano del relato</b> Es el modo de contar la historia y la estructura con la que se relata, específicamente la Estructura ternaria que se caracteriza por tres momentos: estado inicial, fuerza de transformación y estado final (Cortés & Bautista, 1998).	<b>Estado inicial:</b> Es la situación que origina la historia y se caracteriza porque los personajes pueden tener o carecer de algo.	3. Identifica cual es el inicio de la historia. 1. No identifica cual es el inicio de historia.
	<b>Fuerza de transformación</b> Se refiere a los sucesos, objetos, hechos o circunstancias que le dan un giro a la historia, cambiando o alterando el estado inicial.	3. Reconoce el o los acontecimientos que le dan un giro a la historia. 1. No reconoce el o los acontecimientos que le dan un giro a la historia.
	<b>Estado final</b> Es la consecuencia o el resultado de las transformaciones de los personajes al cerrar la historia.	3. Identifica como termina la historia y la transformación de sus personajes con respecto al inicio de esta. 1. No Identifica como termina la historia y la transformación de sus personajes con respecto a al inicio de esta.
<b>Plano de la historia:</b>	<b>Personajes</b>	3. Reconoce los personajes de la

Es todo lo concerniente a los personajes, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional (Cortés & Bautista, 1998).	Se refiere a un actor o actores alrededor de los cuales gira una historia.	historia y/o sus características físicas o psicológicas. 1. No reconoce los personajes de la historia y/o sus características físicas o psicológicas.
	<b>Acciones</b> Entendidas como la secuencia organizada de los acontecimientos que relata la historia.	3. Reconoce las acciones que realizan cada uno de los personajes teniendo en cuenta un orden lógico. 1. No reconoce las acciones que realizan cada uno de los personajes teniendo en cuenta un orden lógico.
	<b>Espacio</b> Lugar o lugares en los cuales se desarrolla la historia.	3. Reconoce el o los lugares donde se desarrolla la historia. 1. No reconoce el o los lugares donde se desarrolla la historia.

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente

### 3.7 Técnicas e instrumentos:

Para la presente investigación, dadas las edades y características de la población, se empleó una prueba de selección múltiple de 12 preguntas, con la cual se pretendía indagar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes participantes desde las dimensiones de plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y situación de comunicación (Ver anexo 3). Las preguntas 1 a la 3 dan cuenta de la dimensión de la situación de comunicación, las preguntas 4 a la 6 evalúan el plano de la narración, las preguntas 7 a la 9 el plano del relato y finalmente las preguntas 10 a la 12 el plano de la narración.

El cuestionario de comprensión lectora aplicado en el Pre-test fue producto de múltiples versiones que fueron retroalimentadas en los seminarios de investigación, las reuniones de línea, las orientaciones por parte de la asesora, la indagación de investigaciones sobre el tema y de los referentes teóricos. Adicional, el instrumento del Pre-test fue validado a través de

juicio de expertos realizado por las docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira Mg. Jenny Quintero y Mg. Luz Stella Henao, además se realizó con una prueba piloto realizada con los estudiantes del grado primero de la misma institución quienes comparten características similares.

A partir del juicio de expertos, prueba piloto, recomendaciones, retroalimentación obtenida y consultas pertinentes se realizaron los ajustes necesarios, para que el instrumento cumpliera con el rigor requerido y así ser aplicado con la muestra propia de la investigación.

### 3.8 Unidad de Análisis

Otro instrumento utilizado durante esta investigación para reflexionar, desde una perspectiva cualitativa, acerca de las prácticas de enseñanza la docente investigadora, fue el diario de campo (ver anexo 4) el cual se convirtió en una herramienta que permitió tener un registro de los sucesos, actividades, sentimientos, acontecimientos y demás situaciones que se presentaron durante la implementación de la secuencia didáctica, definido por Perrenoud (2011) como la reflexión en la acción y sobre la acción, permitiendo generar desde allí transformaciones en el quehacer docente.

Para el análisis de la información registrada en dicho instrumento se tuvieron en cuenta las categorías que emergieron luego de un consenso con los integrantes de la línea de investigación de didáctica del lenguaje de la cohorte III de la Maestría en Educación (2017) consignadas en la tabla siguiente.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Descripción	Presentación de manera detallada de las actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clase.
Expectativas	Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.
Autopercepción	Descripción de las emociones, sentimientos surgidos durante la actividad.
Rupturas	Realización de actividades que nunca había realizado.

Continuidades	Realización de actividades que siempre se habían realizado.
Auto-cuestionamiento	Reflexión sobre los aciertos y desaciertos de las actuaciones del profesor.
Autorregulación	Toma de decisiones a partir de los auto-cuestionamientos para mejorar la actuación del profesor.

Fuente: integrantes de la línea de investigación de didáctica del lenguaje de la cohorte III de la Maestría en Educación (2017)

Tabla 4. Categorías para la reflexión pedagógica del diario de campo

### 3.9 Procedimiento

A continuación se plasman las diferentes etapas del proyecto de investigación.

Fases del proyecto		
Fase	Descripción	Instrumentos
Reflexión y preparación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación del problema y fundamentación teórica</li> <li>- Selección de la estrategia metodológica</li> <li>- Selección del contexto de investigación</li> </ul>	- Referente teórico
Diagnóstico	Diagnóstico del estado inicial de la comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del cuestionario.</li> <li>- Validación del cuestionario por juicio de expertos y por prueba piloto.</li> <li>- Aplicación de la prueba Pre-test.</li> <li>- Medición de resultados.</li> </ul>	- Cuestionario de selección múltiple
Diseño e implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de una secuencia didáctica basada el enfoque comunicativo para la comprensión de texto narrativo-cuento.</li> <li>- Ejecución de la secuencia didáctica.</li> <li>- Reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencia didáctica</li> <li>- Diario de campo</li> </ul>
Evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la comprensión lectora del cuento:</li> <li>- Aplicación de prueba Pos-test.</li> <li>- Medición de resultados.</li> <li>- Organización del diario de campo sobre la práctica pedagógica basado en categorías cualitativas.</li> </ul>	- Cuestionario de selección múltiple. (anexo 5)

Contraste	-	Comparación de resultados entre la medición de las pruebas pre-test y pos-test.	-	Estadística descriptiva
Análisis final y escritura	-	Análisis y discusión de resultados cualitativos y cuantitativos.	-	Marco teórico
	-	Análisis de prácticas pedagógicas desde la teoría de las prácticas reflexivas.	-	Diario de campo
	-	Elaboración del informe final.		
	-	Sustentación.		

Tabla 5. Procedimiento investigativo



#### **4. Análisis de la Información**

El capítulo que se presenta a continuación corresponde al análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos después de la implementación de la secuencia didáctica, para determinar la incidencia que ella tuvo en la transformación y el mejoramiento de la comprensión lectora de cuentos, en los niños de preescolar de la Institución educativa Alfredo García.

Con relación al análisis cuantitativo se realizó a la luz de los resultados obtenidos a partir de las medidas de tendencia central contempladas en la estadística descriptiva, de las dimensiones que constituyen la variable dependiente, como son la situación de comunicación descrita por Jolibert (2002), conteniendo el destinatario, narrador y propósito y la estructura ternaria propuesta por Cortes & Bautista (1998) siendo estos, el plano del relato, el plano de la narración y el plano de la historia, al igual se tuvo en cuenta la contrastación de los resultados de la evaluación del Pre-test con el Pos-test, donde en primera medida se exponen los resultados generales de estas pruebas, seguidamente se analizan los resultados en las cuatro dimensiones comparando cada una de ellas y sus indicadores, sustentando estos con algunas actividades propuestas en la secuencia didáctica las cuales pudieron incidir en la transformación positiva de la comprensión lectora de textos narrativos específicamente del cuento.

Con respecto al análisis de la práctica pedagógica de la docente investigadora, se realizó a partir del registro llevado en el diario de campo durante la aplicación de la secuencia didáctica en cada una de sus fases: planeación, desarrollo y cierre., teniendo en cuenta las categorías que emergieron luego de un consenso con los integrantes de la línea de investigación de didáctica del lenguaje de la cohorte III de la Maestría en Educación (2017).

(Descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades, autocuestionamiento, y autorregulación).

A continuación se exponen las pruebas de hipótesis y se presenta el análisis cuantitativo de cada dimensión.

#### 4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora de cuentos

En este apartado se realiza el análisis de los resultados de cada una de las dimensiones explicando las transformaciones vistas en los estudiantes al contrastar los resultados de las pruebas de Pre-test y Pos-test

##### 4.1.1 Prueba de hipótesis

En el presente apartado se muestra la tabla comparativa de las medidas de tendencia central con los datos obtenidos en las pruebas del Pre-test y Pos-test.

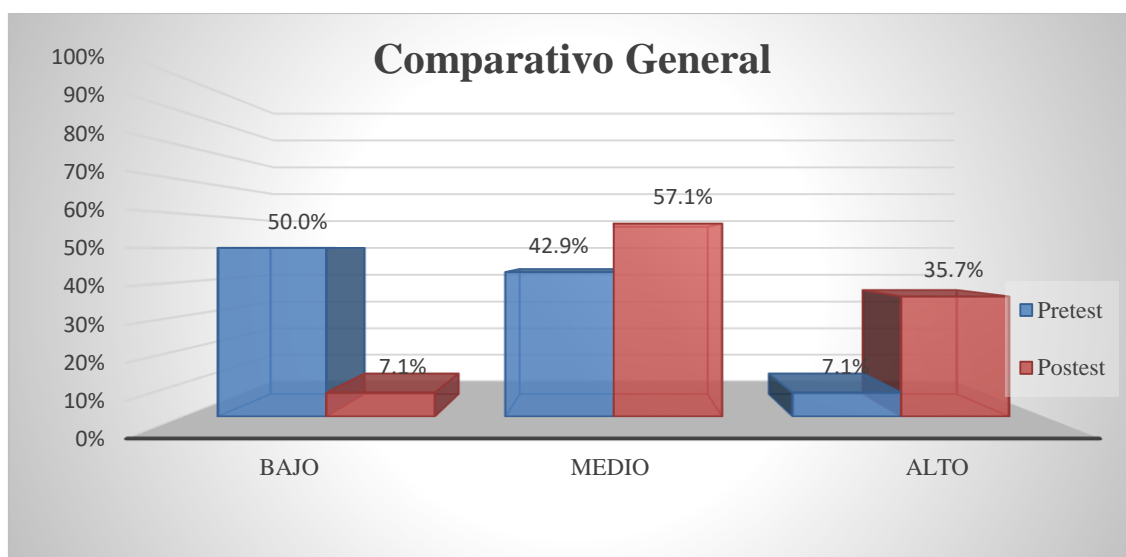
<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	4,21428571	Media	6,857142857
Error típico	0,57587555	Error típico	0,522642723
Mediana	4	Mediana	7
Moda	5	Moda	7
Desviación estándar	2,15472902	Desviación estándar	1,955550006
Varianza de la muestra	4,64285714	Varianza de la muestra	3,824175824
Curtosis	-0,6113957	Curtosis	2,113267034
Coeficiente de asimetría	0,1620215	Coeficiente de asimetría	-0,847866826
Rango	7	Rango	8
Mínimo	1	Mínimo	2
Máximo	8	Máximo	10
Suma	59	Suma	96
Cuenta	14	Cuenta	14

Tabla 6. Medida de tendencia central

En relación con los resultados plasmados en la anterior tabla, se observa que la media obtenida en la aplicación del Pre-test equivale a 4,2 y en Pos-test a 6,8 evidenciándose un

aumento en ella, situación que se repite con la mediana siendo de 4 y 7 respectivamente, con respecto a la moda estadística los resultados son de 5 en la prueba del Pre-test y 7 en la prueba del Pos-test y por último, el resultado de la desviación estándar fue de 2,15 en la primera prueba y de 1,95 en la segunda. Dado lo anterior se observa una transformación positiva en todas las medidas estadísticas.

En el siguiente gráfico se ilustra la comparación general con respecto a los resultados obtenidos en las dos pruebas anteriormente nombradas, con relación a la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento.



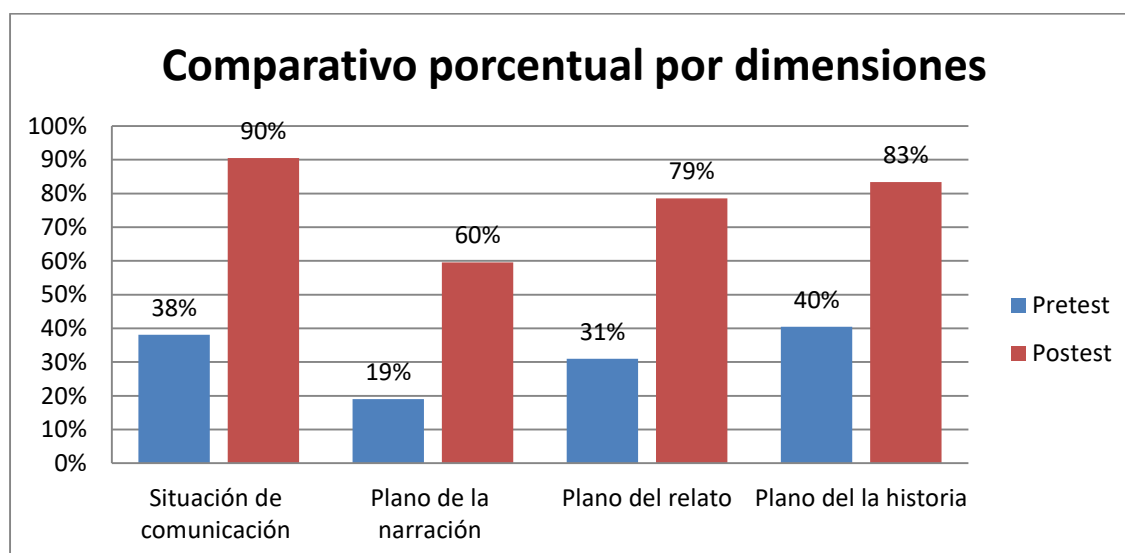
Gráfica 1. Comparativo general de los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora.

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados expuestos en el gráfico anterior, así como los obtenidos en las medidas de tendencia central, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, la cual plantea que la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos narrativos tipo cuento en los estudiantes de preescolar en la Institución Educativa Alfredo García de la ciudad de Pereira., ya que se evidencia que los estudiantes de preescolar en el Pre-test se ubicaron en un 50.0% en el nivel de desempeño bajo y un 7.1% en el Pos-test en este mismo nivel de desempeño, hallándose una diferencia positiva de 42,9 puntos porcentuales; en el nivel de desempeño alto obtuvieron en el Pre-test 7,1% y el Pos-test 35% con una diferencia a favor de 27.9 puntos porcentuales

Para continuar con el análisis de los resultados obtenidos, se prosigue a interpretar cada una de las dimensiones de la variable dependiente desde la óptica comparativa entre el Pre-test y el Pos-test.

#### 4.1.2 Análisis de las dimensiones

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes, en la aplicación de ambas pruebas en los tres niveles de desempeño (bajo, medio y alto) en las dimensiones de: Situación de comunicación, plano de la narración, plano del relato y plano de la historia.



Gráfica 2. Comparativo porcentual Pre-test y Pos-test por dimensiones.

En el gráfico se ilustran los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones para la comprensión lectora de textos narrativos, mostrando una transformación positiva en todas, cabe resaltar que en la dimensión de situación de comunicación se evidencia un mayor avance, ya que en la prueba del Pre-test se logró un porcentaje de 38% en el nivel alto y después de aplicar la secuencia didáctica esta dimensión se transformó obteniendo como resultado un 90% en el Pos-test, teniendo así una diferencia entre el uno y el otro de 52 puntos porcentuales, circunstancia que indica que los estudiantes adquieren la capacidad de reconocer en el texto el destinatario, su propósito y autor, es decir como lo sustenta Jolibert

(2002) el conocimiento y la comprensión que tienen los niños del contexto general en que el texto se inscribe y los elementos que lo conforman, lo que demuestra también que las actividades y estrategias propuestas en la secuencia didáctica favorecieron la comprensión lectora de los estudiantes.

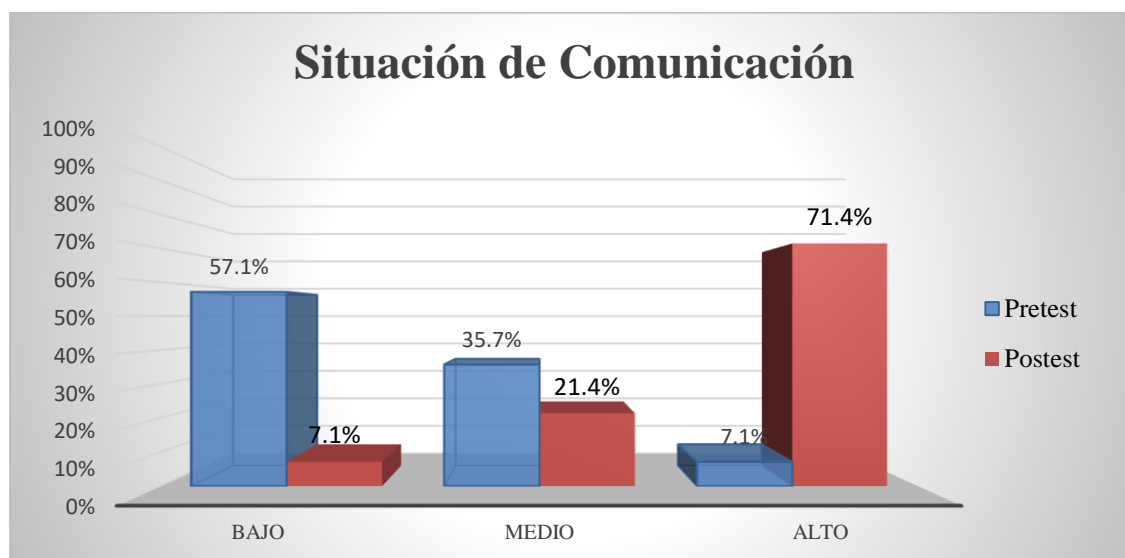
A diferencia de lo anterior se denota que la dimensión que menos transformación presentó fue la del plano de la narración, ya que en el Pre-test, en el nivel alto se ubicaron un 19% y en el Pos-test un 60% percibiéndose un avance de 41 puntos porcentuales, situación que sugiere que, aunque los estudiantes lograron transformaciones positivas, la secuencia didáctica requiere una mayor profundización en esta dimensión teniendo en cuenta los aspectos del *narrador* quien según Cortes & Bautista (1998) es una estrategia discursiva inventada por el autor que cumple con unas *funciones* básicas como son, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o lo que sienten los partícipes y relatar la historia en un *tiempo* determinado.

A continuación se realizará el análisis de cada una de las dimensiones con la intención de establecer sus transformaciones luego de haber aplicado la secuencia didáctica en los estudiantes de preescolar.

#### ***4.1.2.1 Dimensión Situación de comunicación***

Para esta dimensión se tiene en cuenta lo que propone Jolibert (2002) acerca de la situación de comunicación, que la define como la estrategia que permite interrogar al texto desde lo que pretende y a quién quiere dirigirse, integrando el destinatario, narrador y propósito

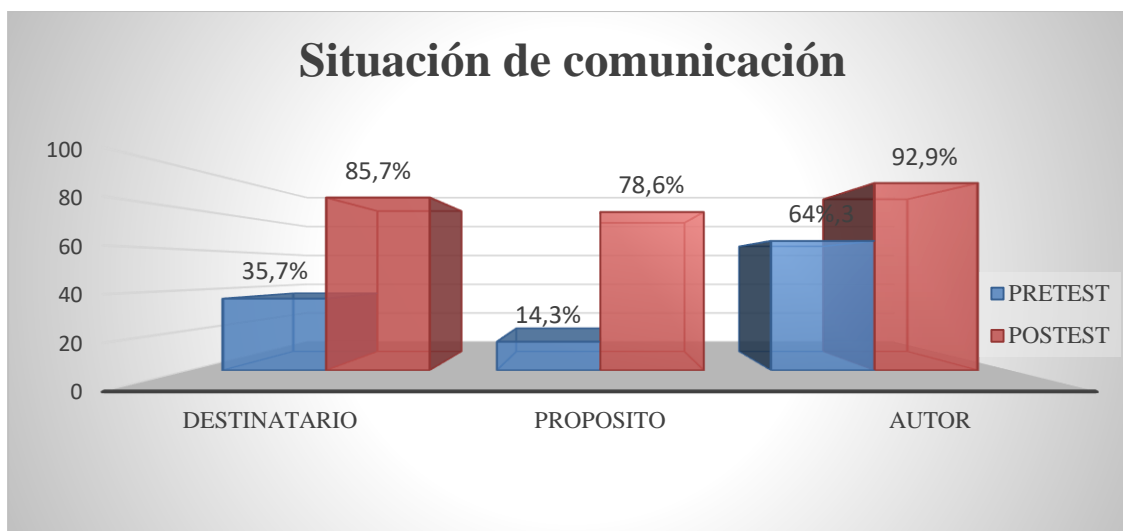
A continuación se presenta el análisis cuantitativo de dicha dimensión, señalando los desempeños en los niveles alto, medio y bajo obtenidos en la aplicación de ambas pruebas al grupo de estudiantes participantes en la investigación.



Gráfica 3. Comparación de desempeños Pre-test- Pos-test situación de comunicación.

En el gráfico anterior se observan los niveles de desempeños logrados por los estudiantes en la dimensión de situación de comunicación, hallándose en la primera prueba que el 57% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo, disminuyendo en el Pos-test a 7,1% en este mismo rango, percibiendo así una diferencia de 50 puntos porcentuales; en el nivel medio se encontraron un 35,7% en el Pre-test y en el Pos-test un 21,4% con una mejora del 14,3 puntos porcentuales y por último en el nivel de desempeño alto, se alcanzó en el Pre-test 7,1% y en el Pos-test 71,4% con una favorabilidad de 64,3 puntos porcentuales, condiciones que llevan a reafirmar el avance que tuvieron los estudiantes en todos los niveles de desempeño de esta dimensión.

De igual manera y para complementar el análisis se presenta una gráfica por indicadores, teniendo en cuenta la comparación de los resultados arrojados en la aplicación de los instrumentos del Pre-test y Pos-test.



Gráfica 4. Dimensión de situación de comunicación por indicadores

El anterior gráfico hace referencia al desempeño de los estudiantes en los indicadores de la dimensión (destinatario, propósito y autor), observándose una transformación positiva en todos. En el indicador destinatario los estudiantes obtuvieron en el Pre-test 35.7% y al aplicar el Pos-test los resultados aumentaron a 85.7% viéndose una mejoría del 50 puntos porcentuales es decir que al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes identificaron a quién va dirigido el texto.

Con relación al indicador de propósito, también se notó progreso pues en el Pre-test el resultado de los estudiantes fue 14.3% con una contrastación con el Pos-test de 78.6%, evidenciándose un aumento del 64 puntos porcentuales corroborando que estos determinan qué es lo que quiere comunicar el texto, es decir que tienen claro cuál es su intención, y por último se encuentra el indicador del autor donde los resultados arrojados evidenciaron que en el Pre-test tuvieron un 64% y en el Pos-test 92,9% con una diferencia positiva de 28.9 puntos porcentuales lo que verifica que los estudiantes reconocen que el cuento tiene un autor, quien es la persona que escribe el texto.

Ahora bien, dado lo anterior, el indicador en el cual se obtuvo menor transformación, es el del reconocimiento del autor, pues en el Pre-test los estudiantes tuvieron una calificación en el nivel alto (64%) en la pregunta *¿La autora del cuento del estofado del lobo es?*, esto se

puede explicar en virtud de que los cuentos de Keiko Kasza han sido los privilegiados por la docente en este grado, por consiguiente los estudiantes tenían conciencia de su nombre, pese a ello desconocían aspectos importantes de su vida y no tenían interiorizado que los autores son las personas encargadas de escribir cuentos y otros textos.

El anterior escenario se modificó de manera positiva durante la aplicación de la secuencia didáctica, ya que se utilizaron diferentes estrategias que llevaron a lograrlo, como fue el presentarles su vida por medio de imágenes en multimedia, fotografías y video, un cuestionario que llenaron con la participación de los estudiantes de noveno, y así mismo se tuvieron en cuenta sus experiencias y las de sus familias con relación a la lectura de diversos cuentos donde pudieron contrastar y deducir que existen otros autores y que no siempre es la misma persona la que escribe las historias; como manifiesta Jolibert (2002), el autor es quien elabora el contenido del texto dándole forma, sentido e intención, es así como, en las respuestas del Pos-test, a la misma pregunta mejoraron en 28,9 puntos porcentuales, llegando al 92,9% de acierto.

Esta circunstancia también se vio reflejada en la investigación de Quiceno & García (2017), en la cual los estudiantes al finalizar la secuencia didáctica identificaron el autor del cuento, adjudicándolo a la implementación de estrategias para su identificación como fueron la formulación de hipótesis y su contrastación por medio de preguntas orientadoras.

Por otra parte, el indicador en el cual se observó mayor transformación en los estudiantes fue el del propósito, ya que al formular en el Pre-test la pregunta *¿El cuento que te leí quiere?* las respuestas dadas no se relacionaba con la intención que tiene la autora al escribir sus cuentos. Así pues, buscando la comprensión de este indicador, se realizaron varias estrategias pedagógicas entre ellas fue la proyección de una pequeña entrevista que le hacen a la autora Keiko Kasza en Chile el 12 de Dic del 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=yN2yakNkDfY>, en el cual ella manifiesta que su



propósito al escribir cuentos es que los niños se entretengan y se diviertan con las historias que escribe, postura que concuerda con lo que plantea Jolibert, (2002) que el propósito del texto es lo que se quiere comunicar con él y lograr en el destinatario.

Adicional a la mencionada estrategia, se tuvieron en cuenta también el uso de diversos tipos de textos como informativos, instruccionales, descriptivos, narrativos, entre otros, presentándolos en diferentes situaciones de comunicación y con distintos interlocutores, teniendo con esto la oportunidad de que los niños identificaran el propósito en cada uno de ellos, transformando así dicho indicador a un 78,6% con un avance de 64 puntos porcentuales.

Ahora bien, lo anterior concuerda con los resultados de la investigación realizada por Lozano & Bueno (2017) quienes llevaron a cabo actividades articuladas que apuntaban al fortalecimiento de esta dimensión, una de estas fue el abrir espacios de diálogo antes y después de las lecturas en torno a dar cuenta de elementos fundamentales como el propósito del autor, logrando mejorar el desempeño de los estudiantes en la identificación del propósito por el cual fue escrito cada texto, haciendo tangibles las diferencias entre cada uno, viéndose esto reflejado en el paso de los resultados de un 5% de los estudiantes en el Pre-test que identificaron el propósito a un 63% que lo logró en el Pos-test.

De esta manera, vale la pena mencionar que el cambio positivo que se evidenció en cada uno de los indicadores de esta dimensión, corresponde a la manera como fue abordada y desarrollada cada sesión desde el abordaje de la gastronomía como tarea integradora, ya que es una actividad cotidiana y atrayente para los estudiantes, puesto que siempre está incluida en su contexto, al igual el haber construido para ellos una cocina gigante también favoreció la contextualización con el tema central del cuento, la que sirvió de apoyo y pretexto para la ejecución de todas las actividades, toda vez que ellos mismos elaboraron varias recetas con el propósito de disfrutarlas y compartirlas con otras personas, ya que como propone Dell Hymes

(1999) la comprensión comunicativa es el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los participantes, en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada según las convenciones socioculturales y lingüísticas del habla.

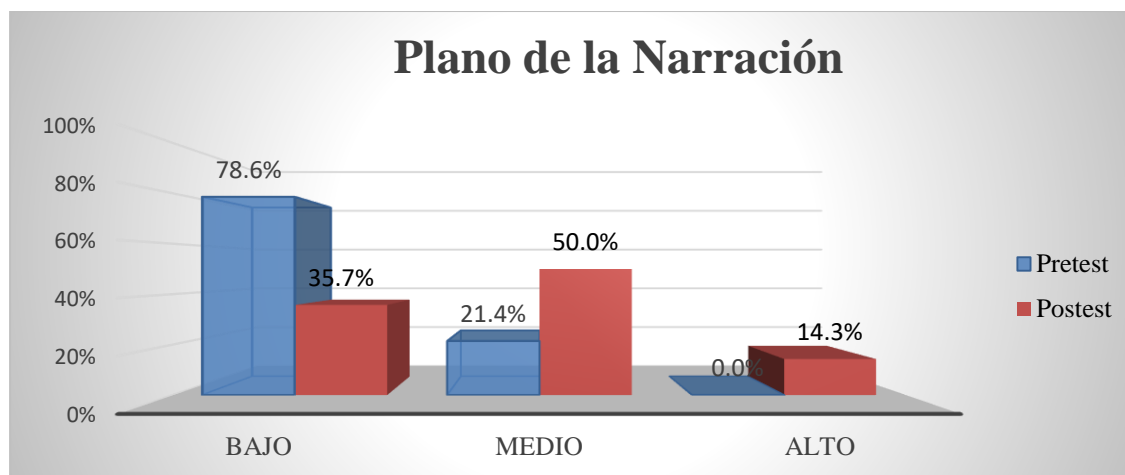
Para concluir es importante decir que los resultados satisfactorios obtenidos en esta dimensión, revelan el potencial de las diferentes actividades desarrolladas durante la implementación de la secuencia didáctica enfocadas a este fin, ya que incidieron directamente en la comprensión lectora del cuento, específicamente en la identificación del destinatario, autor y propósito del texto, demostrando con esto la efectividad y pertinencia de esta estrategia pedagógica.

A continuación se abordará la dimensión del plano de la narración con su respectivo análisis cuantitativo para determinar la transformación que se evidenció en él después de la implementación de la secuencia didáctica.

#### ***4.1.2.2 Dimensión Plano de la narración***

Para el abordaje de esta dimensión se tuvo en cuenta la propuesta de Cortés y Bautista con relación al plano de la narración (1998) y se establecen tres indicadores: el narrador, sus funciones y el tiempo de la narración

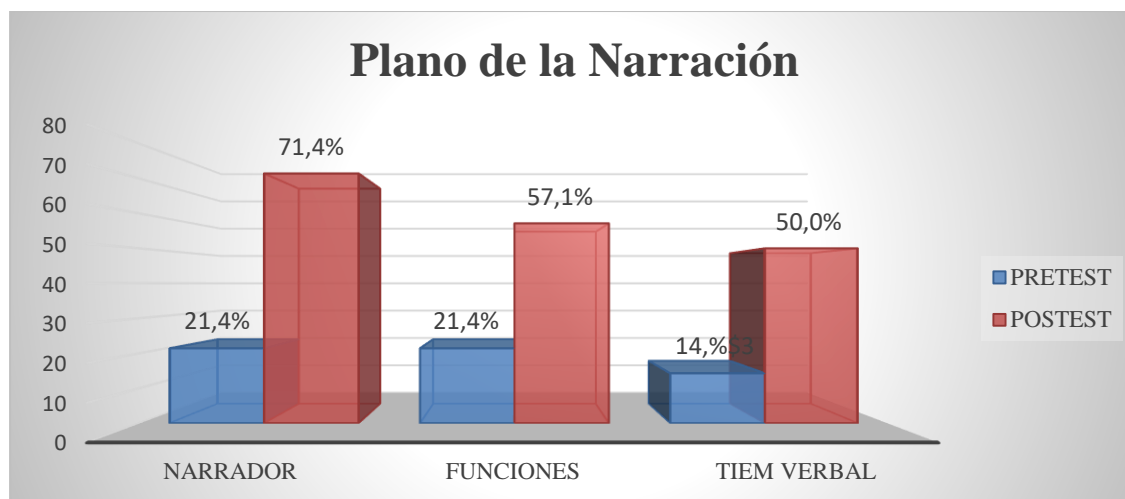
Seguidamente se presenta el análisis cuantitativo de dicha dimensión, señalando los desempeños en los niveles alto, medio y bajo obtenidos en el Pre-test y Pos-test, aplicados a los estudiantes del grado preescolar



Gráfica 5. Comparación de desempeños Pre-test – Pos-test Plano de la narración.

En el gráfico se perciben los niveles bajo, medio y alto, alcanzados por los estudiantes en la dimensión del plano de la narración luego de haber aplicado las pruebas del Pre-test y del Pos-test, hallándose el Pre-test en un nivel de desempeño bajo, con un 78,6% y en el Pos-test 35,7% en este mismo rango, obteniendo así una diferencia de 42,9 puntos porcentuales; en el nivel medio 21,4% en la primera prueba y en la segunda 50% con una mejora del 28,6 puntos porcentuales y por último en el nivel alto, en la prueba del Pre-test no se logró ninguna valoración en este rango y en el Pos-test se alcanzó 14,3%, situaciones que llevan a considerar que en todos los niveles desempeños se consiguió un avance en esta dimensión.

Para complementar el análisis de esta dimensión se presenta el gráfico por indicadores, teniendo en cuenta la comparación de los resultados arrojados durante la aplicación de los instrumentos antes mencionados.



Gráfica 6. Dimensión plano de la narración por indicadores

La gráfica hace alusión al desempeño de los estudiantes en la dimensión del Plano de la narración viéndose una transformación positiva en todos los indicadores, pues el indicador del narrador los estudiantes obtuvieron en el Pre-test 21,4% y al aplicar el Pos-test los resultados aumentaron a 71,4%, evidenciándose un avance del 50 puntos porcentuales, es decir que al finalizar la secuencia didáctica identifican que en el cuento existe una estrategia discursiva inventada por el autor para contar la historia, siendo este el narrador. Con relación al indicador de las funciones del narrador, también se notó avance pues en el Pre-test el resultado fue 21,4% con una contrastación con el Pos-test de 57,1%, evidenciándose un progreso del 35,7 puntos porcentuales, corroborando con esto que los estudiantes reconocen las funciones que tiene el narrador en la historia como es para este caso, la de ceder la voz a los personajes y por último se encuentra el indicador de tiempo de la narración cuyos resultados fueron de 14,3% en el Pre-test y de 50% en el Pos-test, con una diferencia positiva de 35,7 puntos porcentuales, lo que indica que los estudiantes inician un reconocimiento de los tiempos verbales en los cuales ocurre la historia (pasado, presente o futuro).

Partiendo de los anteriores hallazgos, el indicador que mayor transformación obtuvo fue el del narrador toda vez que en la primera prueba al formularles la pregunta, *en la frase “un día al lobo le dio antojo de estofado de pollo” es dicha por...* respondieron en su gran mayoría

(57,1%) *por la profesora*, respuesta que se modificó positivamente gracias a la implementación de la secuencia didáctica, utilizándose para esto diferentes actividades que facilitaron que los estudiantes descubrieran y evidenciaran la existencia del narrador en el cuento, como fue la dramatización de la historia que hicieron los estudiantes del grado 11 y la obra de títeres del cuento, ya que en ambas circunstancias se utilizó un narrador que no correspondía a los personajes, estrategia que también se aplicó con los niños, donde ellos asumieron los diferentes roles y papeles al momento de ser ellos los protagonistas de la dramatización, para llevarlos a inferir con esto lo que sustentan Pérez & Roa (2010), que todo relato presupone un narrador (que no es el autor) y que por lo general está por fuera de la historia pero que tiene el propósito de contarla (omnipresente), por esto como lo manifiestan Cortes & Bautista (1999), el narrador es una estrategia discursiva que utiliza el autor para contar la historia, es así como a la misma pregunta pero en el Pos-test, respondieron en su mayoría (71.4%) *es dicha por el narrador*, lo que lleva a inferir que reconocen la existencia del narrador en el cuento, resultados que coinciden con los obtenidos en la investigación de Velásquez & Tabares (2017) quienes manifiestan que antes de la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes confundían al autor con el narrador de la historia, superando las dificultades para realizar las inferencias al respecto, pues reconocen que el narrador es un agente que todo lo sabe, es decir que conoce a los personajes y sus sentimientos.

Ahora bien, el indicador que menos transformación obtuvo fue el del tiempo de la narración lo que posiblemente esté relacionado con lo plantea Piaget (1999), acerca de que los niños se encuentran en la etapa preoperacional que corresponden de los 4 a los 7 años de edad, dificultándoseles reconocer información que no se encuentra explícita en el texto, pues se les hace complejo hacer inferencias y reflexiones ante la lógica de acciones temporales, debido a que su pensamiento necesita de situaciones tangibles y no abstractas como es la noción del tiempo, la que requiere hacer representaciones mentales para comprender y

analizar los conceptos de presente, pasado y futuro, es así como al estudiante 7 ante la pregunta en el Pre-test, *la frase “eres el mejor cocinero del mundo” nos indica que...la respuesta dada no coincidió con el tiempo (está pasando).*

Teniendo en cuenta lo anterior y en consecuencia de esto, la comprensión lectora debe orientarse desde unos factores que condicionan su eficiencia. Para Solé (1998) y Allende (1998) (citados por MEN, 1998) estos factores implican tener en cuenta entre otros los niveles de desarrollo que “Es la capacidad que tiene el sujeto para asimilar, (...) se trata de la manera como difiere, infiere, predice y establece asociaciones y extrapolizaciones de lo leído” (MEN, 1998, p. 49)

Esta misma situación se halló en la investigación de Londoño & Rendón (2017) donde hacen referencia a los pocos avances encontrados en el indicador de tiempo de la narración argumentando que las frases: “Hace mucho tiempo”, “en un lejano país”, “había una vez”, “era una vez”, usadas con frecuencia en la narración de cuentos, no son suficientes para identificar la temporalidad, pues son imprecisas, confusas y alejadas de la experiencia habitual de los niños (Propp, 1928-2001).

Pese a todo lo expuesto anteriormente se reflejaron cambios positivos con respecto a este indicador ya que en la pregunta del Pos-test realizada al mismo estudiante, *en la frase “que buen masajista eres”, nos indica que... la respuesta está pasando* demuestra que ya infiere la situación temporal que allí se manifiesta. Lo anterior gracias a que se realizaron actividades en la secuencia didáctica que les permitieron a los estudiantes en alguna medida ubicar temporalmente partes de la historia, como fue la ejecución del cuadro de acciones, donde ellos indicaban si el suceso estaba pasando, ya había pasado o iba a pasar, pero aun así, es evidente que se debe continuar fortaleciendo este indicador para darle la oportunidad a los niños de ir evolucionando en su pensamiento y ubicación temporal para favorecer así la comprensión de los aspectos propios de la dimensión del plano de la narración.

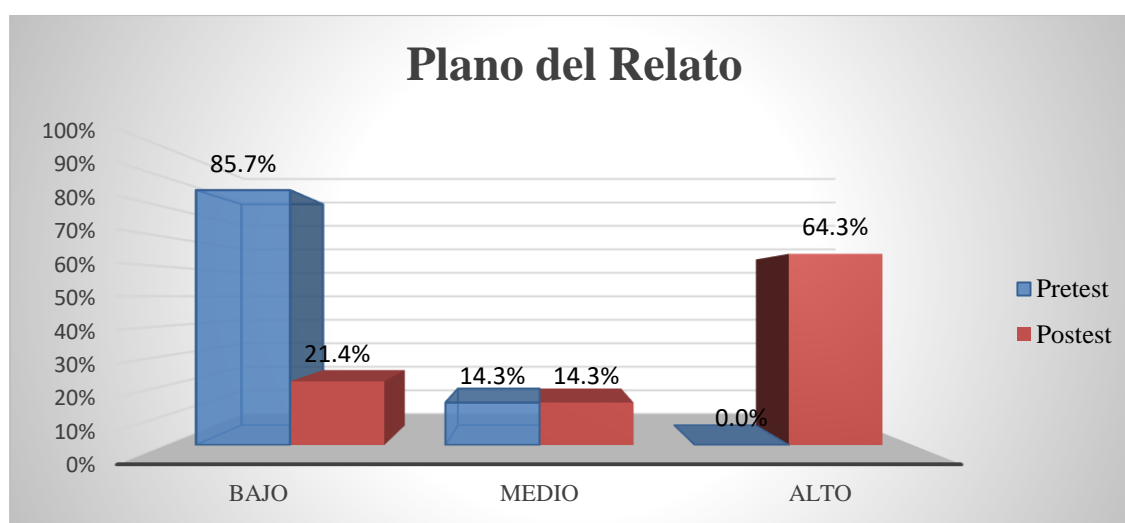
A modo de conclusión vale la pena mencionar la transformación positiva que tuvo esta dimensión en todos los indicadores después de la implementación de la secuencia didáctica incidiendo de manera asertiva en la comprensión lectora de este tipo de textos, específicamente para este caso en la identificación de narrador, sus funciones dentro de la historia y el tiempo de la narración.

A continuación se abordará la dimensión del plano del relato con su respectivo análisis cuantitativo para revelar la evolución que se detectó en él después de la implementación de la secuencia didáctica.

#### **4.1.2.3 Dimensión Plano del relato**

Para el abordaje de esta dimensión se tuvo en cuenta la estructura ternaria propuesta por Cortes & Bautista (1998) y los indicadores que se establecen son: Estado inicial, fuerza de transformación y estado final

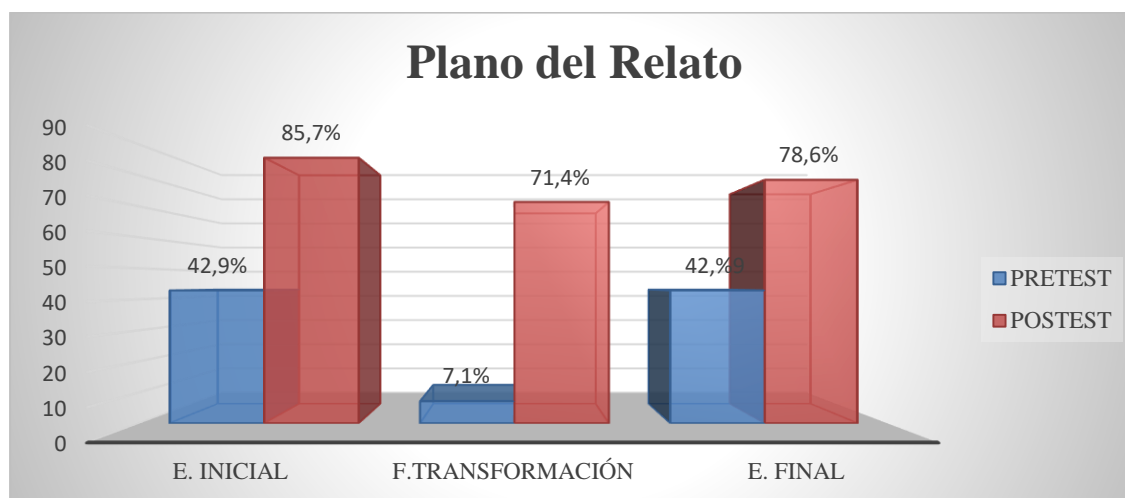
Seguidamente se presenta el análisis cuantitativo de dicha dimensión, señalando los desempeños en los niveles alto, medio y bajo obtenidos en la aplicación del Pre-test y del Pos-test, aplicados a los sujetos de la investigación.



Gráfica 7. Comparación de desempeños Pre-test – Pos-test Plano del relato.

En el gráfico se perciben los niveles de desempeño bajo, medio y alto, alcanzados por los estudiantes en la dimensión del plano del relato luego de haber aplicado las pruebas del Pre-test y del Pos-test, hallándose el Pre-test en el nivel bajo un 85,7% y en el Pos-test 21,4% en este mismo rango, percibiendo así una diferencia de 64,3 puntos porcentuales; en el nivel medio 14,3% tanto en la primera prueba como en la segunda y por último en el nivel alto, en la prueba del Pre-test no se logró ninguna valoración y en el Pos-test se alcanzó 64,3%, situaciones que llevan a considerar que en todos los niveles de desempeño se consiguió avance en esta dimensión.

Para complementar el análisis de esta dimensión se presenta el gráfico por indicadores (Estado inicial, fuerza de transformación y estado final) teniendo en cuenta la comparación de los resultados arrojados durante la aplicación de los cuestionarios para la comprensión de textos narrativos, antes y después de la implementación.



Gráfica 8. Dimensión plano del relato por indicadores.

Este gráfico hace referencia a las transformaciones de los estudiantes en la dimensión del Plano del relato observándose una transformación positiva en todos los indicadores, pues en el indicador del estado inicial los estudiantes lograron en el Pre-test 42,9% y al aplicar el Pos-test los resultados aumentaron a 85,7% evidenciándose una mejoría del 42,8 puntos porcentuales, es decir que al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes identifican el



estado inicial del cuento dando cuenta de la situación que origina la historia. Con relación al indicador de fuerza de transformación, también se notó evolución ya que en el Pre-test el resultado fue 7,1% con una contrastación con el Pos-test de 71,4%, evidenciándose un progreso del 64,3 puntos porcentuales, corroborando con esto que los estudiantes reconocen los sucesos y circunstancias que le dan un giro a la historia cambiando el estado inicial y por último se encuentra el indicador del estado final donde los resultados arrojados fueron en el Pre-test 42% y en el Pos-test 78,6% con una diferencia positiva de 36,6 puntos porcentuales, lo que demuestra que los estudiantes identifican el resultado de las transformaciones de los personajes al cerrar la historia.

Así pues, el indicador que mayor evolución obtuvo fue el de la fuerza de transformación con un avance satisfactorio de 64,3 puntos porcentuales, ya que al realizarles a los estudiantes la pregunta del Pre-test con relación a este indicador, *El lobo cambio su actitud porque...* la respuesta no coincidía con la acertada en un 92,9%, circunstancia que manifiesta que los niños no interpretaban las acciones que llevan a un cambio del estado inicial permitiéndole alterar el curso a la historia, diferente a lo sucedido cuando se les hizo la pregunta en el Pos-test relacionada con el cuento “El día de mi suerte”, *El lobo termina exhausto porque ...* la respuesta que escogieron en su mayoría (71.4%) fue la correcta: *porque trabajó para el cerdito*, condición que revela que ya reconoce los hechos y cambios que sufren los personajes durante la historia.

Estos hallazgos pueden deberse a la potencialidad de las sesiones de la secuencia didáctica destinadas a este fin, pues los estudiantes tuvieron la oportunidad de ver detalladamente este indicador en el cuento por medio de la dramatización realizada con títeres, así como con la participación en la dramatización con sus pares en subgrupos, donde evidenciaron la transformación de los personajes y el giro que tuvo el cuento gracias a los sucesos que se desencadenaron, alterando así el estado inicial, Cortes & Bautista (1999).

Caso contrario ocurrió con los resultados de la investigación de Londoño & Rendón (2017) los que manifiestan los pocos avances en este indicador dando cuenta de dificultades de los estudiantes para reconocer las acciones que desencadenan los hechos en el relato, aducen que esta situación se pudo generar por la manera como tradicionalmente se ha enseñado la estructura del cuento, ya que no se profundiza en el análisis del conflicto, las transformaciones de los personajes y menos aún en las circunstancias que le dan un giro a la narración.

Por otra parte el indicador que menos transformación logró fue el del estado final, ya que en el Pre-test al hacerles la pregunta a los estudiantes *¿Cuál de estas situaciones sucede al final de la historia?* obtuvieron un 42% de acierto, notándose con esto que menos de la mitad identifican el resultado de las transformaciones que tuvieron los personajes durante la historia que conllevan al cierre del cuento. Como lo afirman Cortes & Bautista (1998), este estado es la consecuencia de los sucesos vividos por los personajes que le permiten dar una resolución y un fin a la historia, lo que conlleva a considerar que posiblemente esto sucedió porque las actividades propuestas en la secuencia didáctica no fueron suficientes para lograr la comprensión total de este aspecto, no obstante y a pesar de presentar menores transformaciones, en el Pos-test se logró un 78,6% estando en el nivel alto de desempeño.

Pese a lo anteriormente descrito, se logró un cambio positivo en este indicador gracias a las estrategias pedagógicas implementadas en las sesiones destinadas para este fin, como fue el dibujo que los niños hicieron del cuento por subgrupos, donde cada uno tenía como actividad realizar la ilustración del estado que les correspondía (inicial, fuerza de transformación y final) para posteriormente salir a narrarlo frente a sus compañeros en el orden lógico, adicional a esto tuvo gran influencia también la formulación de preguntas deductivas que los llevaron a reconocer el final del cuento, como lo sustenta en su

investigación Montenegro (2001) al referirse a ellas como el vehículo a través del cual se orientan estrategias cognitivas para la comprensión.

Lo anterior presenta concordancia con los resultados arrojados en la investigación de Llanos & Guerrero (2017) puesto que evidenciaron que este indicador fue el que menos transformación tuvo en el grupo 1, adjudicándolo a que las maestras no implementaban estrategias de lectura, ni le daban la importancia que estos aspectos requieren al momento de abordar un texto en la planeación de la secuencia didáctica.

Dado los resultados anteriores sería pertinente, pero audaz, abordar este plano con los estudiantes desde la estructura quinario expuestas por Cortes & Bautista (1999), pues se denota que ellos luego de la evolución descrita con esta secuencia didáctica con relación a la estructura ternaria, estarían en la capacidad y tendrían las bases para un abordaje más complejo como es dicha estructura, la cual incluye fuera de los estados antes mencionados, el estado resultante y la fuerza de reacción.

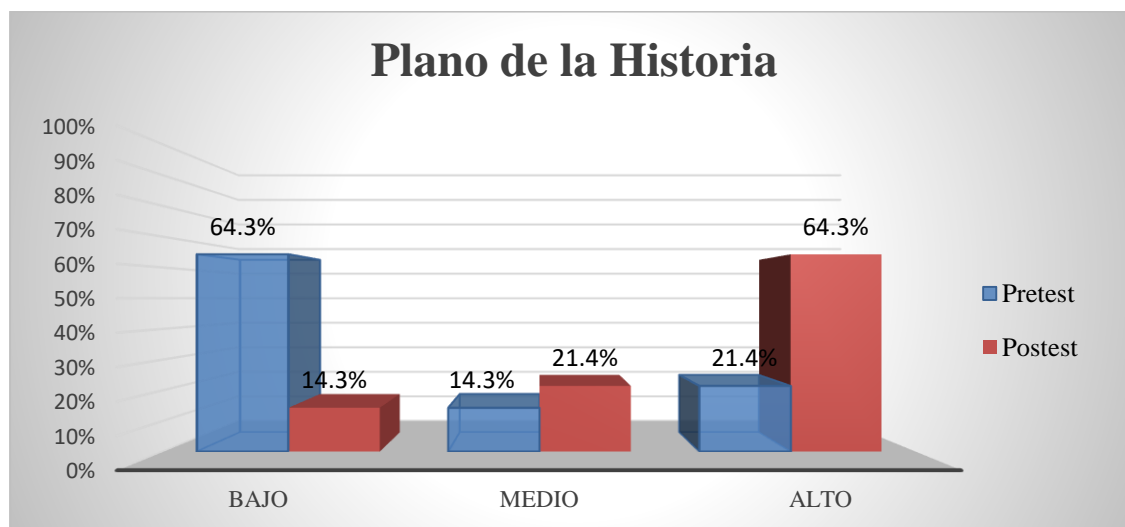
Para concluir, vale la pena destacar la potencia de la secuencia didáctica como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de preescolar, viéndose esto reflejado en las transformaciones positivas que se evidenciaron en esta dimensión, específicamente en la identificación de los estados de inicio, transformación y final en el cuento.

Seguidamente se da paso al abordaje y análisis cuantitativo de la dimensión del plano de la historia para determinar el desarrollo manifestado en dicha dimensión después de la ejecución de la secuencia didáctica.

#### ***4.1.2.4 Dimensión Plano de la historia***

Al igual que con el análisis de las anteriores dimensiones se tuvo en cuenta la propuesta de Cortes & Bautista (1999) y se establecen los indicadores de: personajes, acciones y espacio.

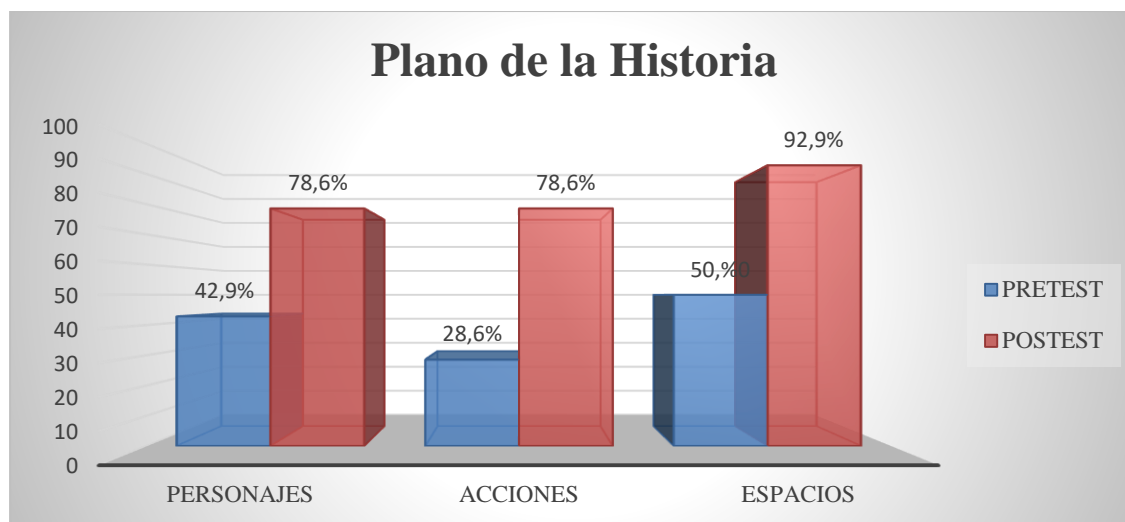
En el siguiente gráfico se presenta el análisis cuantitativo de esta dimensión, teniendo en cuenta los desempeños en los niveles alto, medio y bajo obtenidos tanto en la prueba del Pre-test como en la del Pos-test.



Gráfica 9. Comparación de desempeños Pre-test – Pos-test Plano de la historia.

En el gráfico se perciben los niveles de desempeños, alcanzados por los estudiantes en la dimensión del plano de la historia, hallándose en el nivel de desempeño bajo con relación al Pre-test una calificación de 64,3% y en el Pos-test 14,3% percibiendo así una diferencia de 50 puntos porcentuales; en el nivel de desempeño medio se obtuvo una calificación de 14,3% en el Pre-test y en el Pos-test los resultados fueron de 21,4% corroborando una diferencia de 7,1 puntos porcentuales y por último en el desempeño alto, en la prueba del Pre-test se logró un 21,4% y en la valoración del Pos-test se alcanzó 64,3%, con una diferencia de 42,9 puntos porcentuales, hallazgos que revelan avances positivos reflejados en un desplazamiento de los estudiantes de un nivel de desempeño bajo a uno alto, en la dimensión.

Para ampliar el estudio de esta dimensión se presenta el gráfico por indicadores, (personajes. Acciones y espacios) teniendo en cuenta la comparación de los resultados arrojados en la aplicación de los instrumentos empleados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica como fueron el Pre-test y el Pos-test.



Gráfica 10. Resumen dimensión plano de la historia por indicadores.

Este gráfico hace referencia al desempeño de los estudiantes en la dimensión del Plano de la historia viéndose un avance significativo de los niveles medio y bajo a un nivel alto en todos los indicadores. En el indicador de los personajes se obtuvo en el Pre-test 42,9% y al aplicar el Pos-test los resultados aumentaron a 78,6% evidenciándose una mejoría de 35,7 puntos porcentuales; es decir que al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes identifican los personajes del cuento reconociendo sus características físicas y psicológicas. Con relación al indicador de las acciones también se dio progreso ya que en el Pre-test el resultado fue 28,6% con una contrastación con el Pos-test de 78,6%, evidenciándose un avance del 50 puntos porcentuales; corroborando con esto que, una vez realizada la intervención, los estudiantes dan cuenta de las secuencias organizadas de los acontecimientos que viven los personajes y por último se encuentra el indicador del espacio cuyos resultados fueron en el Pre-test 50% y en el Pos-test 92,9% con una diferencia positiva de 42,9 puntos porcentuales; lo que demuestra que los estudiantes identifican los espacios donde se desarrolla la historia y su significado para los personajes.

Ya habiendo hecho el análisis de los porcentajes, cabe anotar que el indicador en el cual se evidenció una mayor evolución fue el de las acciones, puesto que al hacerles la pregunta del Pre-test ¿Qué ocurre después de que el lobo espío por el ojo de la cerradura de la casa de la

gallinita? la respuesta no coincidía con el acontecimiento secuencial de la historia, situación que se modificó al hacerles en el Pos-test la pregunta referente a este indicador del cuento “Mi día de suerte” ¿Qué ocurre después de que el cerdito sale de la casa del zorro? la respuesta elegida fue, llega a casa para revisar su libreta de direcciones, eligiéndola de manera correcta, situación que puede deberse a las estrategias utilizadas durante la ejecución de la secuencia didáctica, ya que fue un acierto el representar el cuento en vivo, pues los estudiantes constataron la secuencia de acontecimientos que vivieron cada uno de los personajes con un punto de partida y de llegada claros, teniendo un propósito para lograr o alcanzar lo deseado, pues como lo dice Pérez (2003), comprender un texto en profundidad requiere inferir ideas que no aparecen explícitas en él, para lograr establecer relaciones y asociaciones entre los significados y suponer una comprensión global de los significados del texto.

Adicional a lo anterior, otra actividad que fortaleció la identificación de las acciones fue la organización secuencial de los acontecimientos de manera gráfica, permitiéndoles dar cuenta de los sucesos que desencadenaron otros, a lo que Ferreiro (2005) manifiesta que el lector, debe encontrarle orden y coherencia a lo que se está leyendo, dándole el sentido que el autor quiere comunicar, es así como el reconocimiento de las acciones juegan un papel primordial en la comprensión de los cuentos, situación que también argumentan en los resultados de su investigación de Nieto & Carrillo (2013) quienes exponen que este indicador es uno de los más trabajados en el ámbito escolar, por lo tanto, los estudiantes ya poseen un conocimiento previo que les permiten identificar las acciones en el cuento para así interpretarlo.

Al respecto Pérez (2003) sustenta que leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. De esta manera, cuando un estudiante se enfrenta a un texto narrativo, anticipa probables interpretaciones y ponen en juego sus operaciones y saberes junto con los del texto leído, para así ir construyendo su

significado, situación que debe de ser facilitada por el maestro con la utilización de diferentes estrategias que favorezcan ese escenario.

El indicador en el cual se percibió menos avance luego de la ejecución de la secuencia didáctica fue el de los personajes con una contrastación de los resultados del Pre-test y del Pos-test de un 35,7 puntos porcentuales ya que a la pregunta realizada en el primer instrumento *¿Cuál personaje es inteligente, malvado y bondadoso?* los estudiantes (42,9%) respondieron a *la gallinita*, lo que lleva a interpretar que los estudiantes no reconocen las características psicológicas del personaje y luego en el momento de aplicar el Pos-test propuesto con la pregunta para este indicador *¿Cuál personaje del cuento es inteligente, ventajoso y astuto?* respondieron, *el cerdito*, lo que denota que después de la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes ya está en la facultad de reconocer en los personajes características psicológicas que lo diferencian de otros.

Pese a que este indicador fue el que menos transformación obtuvo dentro de la dimensión del plano de la historia, siendo de un 35,7 puntos porcentuales, este no deja de ser un avance interesante, porque quiere decir que los estudiantes reconocen las características físicas las cuales son más fácil de detectar, pues son tangibles y evidentes, situación que difiere con las características psicológicas ya que estas las deben de inferir desde sus conocimientos previos acerca de los sentimientos y comportamientos, como lo dice Van Dijk (2000), estos conocimientos guiarán y controlarán la comprensión, entendida como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, por medio de un proceso de predicción e inferencias.

Una de las actividades planeadas en la secuencia didáctica que favoreció el reconocimiento de este indicador en el cuento, fue la realización de máscaras de los personajes, que los niños las diseñaron a partir de sus características físicas para luego interpretarlos teniendo en cuenta sus características psicológicas, pero antes de esta

interpretación se indagó con respecto a los conocimientos previos que poseían acerca de las manifestaciones de personalidad que diferencian e individualizan a las personas y sus mascotas, dándoles la oportunidad de describirlas de esta manera, lo que confirma que:

La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión del texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita. (MEN, 1998, p. 49)

Con relación a lo anterior Patiño (2017) en su investigación también encontró que este indicador no tuvo los avances deseados, argumentando que esto pudo deberse a que las características psicológicas de los personajes son poco abordadas y analizadas en el ámbito escolar, privilegiando solo a las físicas y que estas requieren de un mayor nivel inferencial en los estudiantes para lograr comprender a cada uno de los personajes en todos los ámbitos.

Como resultado de lo mencionado con antelación, se puede plantear que es pertinente diseñar estrategias y situaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica donde se profundice en estas características, favoreciendo en el estudiante el concepto y en la diferenciación de las características psicológicas para que les sea más fácil identificarlas en los personajes de los cuentos. Para Pérez & Roa (2010) este es el momento ideal para inspeccionar también la caracterización de los personajes, no solo en su físico, sino también en sus estados, emociones y sentimientos y cómo intervienen estos en el cambio de la historia.

A manera de conclusión es preciso destacar la secuencia didáctica como una estrategia propicia para mejorar la comprensión lectora ya que se percibieron cambios favorables en esta dimensión y por ende en todos los indicadores propuestos para ella, pues al terminar su ejecución los estudiantes están en la capacidad de reconocer en el cuento sus personajes el tiempo y el espacio donde transcurre la historia.



Con relación al análisis cuantitativo que se ha realizado en este capítulo se puede aducir que la secuencia didáctica es una estrategia que incide satisfactoriamente en la comprensión lectora de textos narrativos específicamente el cuento en los niños de preescolar pues se denotan transformaciones favorables en todas las dimensiones propuestas para esta investigación cuyos indicadores con mayor cambio fueron el autor (dimensión situación de comunicación), el narrador (dimensión plano de la narración), la fuerza de transformación (plano del relato) y las acciones (plano de la historia) situación que puede deberse también a que las actividades planeadas y ejecutadas fueron diseñadas de forma motivacional para los estudiantes pues siempre estuvieron relacionadas con la tarea integradora dándole un significado e intención al aprendizaje.

Luego de haber realizado el análisis cuantitativo de los resultados de la aplicación del Pre-test y Pos-test en las diferentes dimensiones, es pertinente hacer un análisis cualitativo que lleve a la reflexión con relación a la práctica pedagógica realizada durante la aplicación de la secuencia didáctica, situación que se presenta a continuación.

#### **4.2 Análisis cualitativo de la Práctica Pedagógica**

En el presente apartado se muestra el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora, teniendo como base la información registrada en el diario de campo diligenciado a partir de la aplicación de la secuencia didáctica, la cual estaba conformada por tres momentos: la planeación, el desarrollo y el cierre. Los datos fueron interpretados desde las categorías de descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidad, autocuestionamiento y autorregulación, las cuales emergieron de un ejercicio colectivo realizado por el grupo de investigación perteneciente al macro proyecto de producción y comprensión textual de la línea de didáctica del lenguaje de la cohorte III de la Maestría en Educación (2017).

En la siguiente tabla se evidencian los momentos de la secuencia didáctica, sus sesiones y el número de clases empleadas para su ejecución.

Momentos	No.	Nombre de las Sesiones	Clases
<b>Planeación:</b>	1	La secuencia a fuego lento.	3
<b>La entrada</b>	2	Amasando la secuencia.	2
<b>Desarrollo:</b>	3	Conociendo al chef.	2
<b>El plato fuerte</b>	4	¿Para quién y para qué cocino?	2
	5	Los ingredientes.	2
	6	Los ingredientes dulces.	2
	7	La cocina.	1
	8	Pasos y tiempo para hacer una receta.	3
	9	Preparar, servir y comer.	2
	10	El recetario.	1
<b>Cierre:</b>	11	Preparando el postre.	3
<b>El postre</b>			
<b>Total</b>	11		23

Tabla 7. Sesiones de la secuencia didáctica

A continuación se realiza la reflexión realizada por la docente investigadora<sup>1</sup> de cada uno de los momentos que comprende la secuencia didáctica.

#### 4.2.1 Momento 1: Planeación

Este momento de planeación (2 sesiones, 5 clases) se tuvo en cuenta la propuesta de Camps (1995) la cual manifiesta que en ella se establecen las características y los parámetros discursivos explorando los conocimientos previos, la preparación de la secuencia didáctica, el establecimiento de la tarea integradora, la selección del cuento (texto experto), la ambientación del aula y la elaboración del contrato didáctico.

Con respecto a la planeación formulé los objetivos, contenidos y la selección de dispositivos didácticos, situación en la que tuve que poner en práctica lo aprendido en la maestría, pues en realidad es difícil hacer una *ruptura* en lo que he venido ejecutando durante mi trayectoria como maestra, la cual en su mayoría ha sido basada en el método ecléctico. Para Perrenoud (2001) las rupturas se evidencian “cuando el sentido común ya no explica nada o incluso ensombrece las cosas por diversos motivos” (p. 95), por esto es propicio

<sup>1</sup> Por la naturaleza subjetiva de los datos recolectados en el diario de campo se presentará todo el apartado en primera persona.

hacerme preguntas e interpretaciones que me permitan ir más allá, ¿Qué estrategias diferentes puedo utilizar en mi quehacer que logren facilitar el aprendizaje en mis estudiantes? ¿Cómo evitar caer en la rutina de actividades? ¿Cómo podré poner en práctica todo lo aprendido durante mi proceso de formación postgraduada?

Así mismo identifico que la categoría de *continuidad* está latente en mi quehacer, pues en el transcurso de mi experiencia, retomo lo que ha dado resultado en el proceso con mis estudiantes, situaciones que evidencié también estaban presentes en los borradores o primeras versiones de la planeación de la secuencia didáctica, las que luego fueron modificadas y ajustadas al enfoque comunicativo a partir del análisis conjunto con mi asesora. Un ejemplo de ello, es el utilizar estrategias derivadas de un enfoque pedagógico conductista, pues empleo la recompensa como recurso, premiando los comportamientos esperados, específicamente el prometerle una carita feliz al niño que mejor se manejara en la salida pedagógica al supermercado Carulla o premiar a quienes den respuestas positivas, permitiéndome esta situación reflexionar la manera de romper paradigmas que acompañan mi práctica.

Ahora bien, al hacer el análisis del diario de campo en los primeros encuentros con los estudiantes, observo que el registro realizado en gran parte corresponde a la categoría de la *descripción*, nada alejado del concepto que tiene Perrenoud (2001) cuando aduce que el maestro reflexivo “observa prioritariamente su trabajo y su contexto inmediato, diariamente en las condiciones concretas y locales del ejercicio” (p. 197), evidencia de ello es que enumero uno a uno los pasos de cada una de las actividades desarrolladas en la planeación, pormenorizando en las respuestas, actitudes, comportamientos y sentimientos de los estudiantes y los míos propios. Como por ejemplo lo que escribí con relación a la actividad programada después de la visita a Carulla.

Al siguiente día, el salón estuvo dispuesto con la decoración de una cocina gigante de cartón donde primero se hizo un recuento de la experiencia vivida

el día anterior en Carulla, enfatizando en los pasos para la preparación de las donas, para luego pedirles que se acercaran al rincón de lectura y buscaran el cuento que en el dibujo de su portada se asemejara a la actividad que tuvieron al ser cocineritos, conllevando así a la selección del cuento “El estofado del lobo” y luego les conté que se iba a realizar un trabajo muy divertido con este texto llamado secuencia didáctica, que son actividades en las que a manera de juego nos llevarán a comprender muy bien el cuento con todos sus componentes y para esto debemos tener muy buena disposición y actitud de participar en todo lo propuesto y que al tiempo se irán preparando varias recetas para disfrutar y compartir. Noté a los niños muy contentos y motivados, sentimiento que se ajusta con el mío, aunque también me invade un sentimiento de temor e incertidumbre al pensar los resultados finales de esta secuencia. (Diario de campo, p. 143)

De otra parte, como resultado de lo anterior y de las expectativas que tengo como maestra, evidencio la categoría del *autocuestionamiento*, al enfrentarme a una práctica que se sale de mi zona de confort, como es propiciar un contexto generador para la llegada del texto al aula creando un ambiente basado en la tarea integradora, dejando a un lado la imposición de mi parte. Esta situación me lleva a pensar que mi práctica ha sido en gran parte tradicional sin tener en cuenta siempre los intereses de mis estudiantes, en este sentido se revela la categoría de *autorregulación*, a la cual Perrenoud (2004) aduce que se realiza a partir de la propia práctica del maestro, permitiéndole una relación con ésta y facilita la relación reflexiva de su actuar; ya que el diario de campo me permitió reflexionar sobre lo esencial que es la creación de una tarea integradora para que el aprendizaje cobre sentido y no sea un cúmulo de actividades descontextualizadas del entorno y los intereses de los estudiantes, como se puede evidenciar en la tabla anteriormente expuesta donde se encuentran los nombres de cada una de las sesiones.

Así mismo lo recopilado en este diario me ayudó a reflexionar acerca de lo importante que es establecer con los estudiantes unos compromisos, no solo basados en el cumplimiento de normas como es mi costumbre hacerlo, sino construir entre todos un contrato donde esté

explícito un pacto de participación, responsabilidad, aportes por parte de ellos, aquí nuevamente la categoría de *autocuestionamiento* sale a relucir, pues reflexiono sobre los aciertos y desaciertos de mi práctica pedagógica y la manera de transformarla positivamente.

Si bien es cierto que encontré varias categorías que emergieron del grupo de investigación durante este primer momento, no se reflejaron otras, debido a que tradicionalmente mis registros se han centrado en lo ejecutado y en las dificultades presentadas por los estudiantes, mas no en el análisis de mi propia práctica y en el cuestionamiento de la manera cómo esta pudo haber influido en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, pues de acuerdo con Schön (2001) “Reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionarse con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (p. 3).

Seguidamente se continúa realizando la práctica reflexiva del momento del desarrollo.

#### **4.2.2 Momento 2: Desarrollo**

Este momento se refiere a la aplicación de las tareas y actividades que permitan el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos, específicamente la del cuento “El estofado del lobo”, teniendo en cuenta la estructura ternaria propuesta por Cortés y Bautista (1998), analizada en el capítulo anterior.

Es así como, durante el momento de desarrollo se planearon y ejecutaron 14 clases correspondientes a 8 sesiones donde se evidenciaron grandes transformaciones en la comprensión lectora en los estudiantes, pues como lo he expresado anteriormente, no es mi costumbre abordar los cuentos de esta manera, ya que lo tradicional y descontextualizado riñe con el enfoque comunicativo propuesto en la secuencia didáctica la cual se convierte en una estrategia innovadora que fomenta en los estudiantes el desarrollo de la comprensión, creando situaciones con sentido, intención y significado (Pérez & Roa 2010)

Por el anterior motivo es que en lo consignado en el diario de campo continuamente manifiesto gran *expectativa* en todas las actividades pues me interrogo por ejemplo con la siguiente pregunta “¿Los niños de esta edad si están preparados para abordar el cuento de esta manera, o más bien, las actividades que he planeado les van a permitir comprender el cuento como lo deseo?” (Diario de campo, p. 150) expectativas que Perrenoud (2004) expone que son necesarias para progresar, ya que este tipo de categorías permiten que la reflexión se convierta en una manera de identidad propia y de satisfacción profesional pues estas luego se transforman en acciones, puesto que al analizar mi práctica me planteé preguntas, intenté comprender mis fracasos para hacer más explícitas y coherentes mis expectativas.

Adicional a la anterior categoría en este momento de desarrollo continuo desglosando cada actividad mediante la *descripción* como se puede evidenciar en el siguiente apartado

Los estudiantes del grado 11 les presentaron a los niños la dramatización del cuento del “estofado del lobo” ambientando los lugares donde se desarrolló la historia, como es el bosque, la casa del lobo y la casa de la gallinita, pero antes de comenzar la dramatización se les recordaron las normas que se deben de tener en cuenta para todas las clases y específicamente para la secuencia, las cuales se encuentran detalladas en el contrato didáctico que firmaron al comenzarla. Terminada la recordación de las normas se dio paso a los estudiantes de bachillerato para que realizaran la dramatización del cuento. (Diario de campo, p. 151)

Y tengo nuevamente en cuenta lo que aduce Perrenoud (2007), que el maestro reflexivo observa su trabajo diariamente detallando las condiciones concretas en su quehacer, para con un entrenamiento intensivo favorecer las prácticas y el procedimiento.

La categoría de *autorregulación* también se encuentra inmersa en lo consignado en mi diario de campo dado que en ocasiones tuve que tomar decisiones ante mis propios cuestionamientos para mejorar mi práctica, como se evidencia concretamente en el siguiente fragmento:

Durante la intervención se fueron aclarando términos o palabras que eran nuevas en el léxico de los niños, dándoles ejemplos en su cotidianidad, pues me di cuenta que no estaban entendiendo lo que les estaba explicando acerca de las características psicológicas de los personajes del cuento, así que tuve que recurrir a una actividad improvisada que no se encontraba planeada dentro de la secuencia, sacando un niño al frente para describirlo diciéndoles que él era tierno, cariñoso, juguetón y que en las ocasiones cuando lo molestaban se enojaba y no jugaba más y prefería sentarse solito, luego de este ejemplo salió otro niño al frente y sus compañeros lo describieron, aunque comenzaron hacerlo físicamente, entonces les dije que lo íbamos a describir pero en su forma de ser, y por fin me di cuenta que ya habían entendido lo que son las características psicológicas, así que continúe con el desarrollo normal de la sesión. (Diario de campo, p. 153)

Así pues, esta categoría se logra con una auto-observación y un *autocuestionamiento* de planteamientos y de experimentación en la práctica.

Ahora bien, para mí cada vez es más claro que la práctica pedagógica no cobra el mismo valor sin la práctica reflexiva que permite un análisis exhaustivo y minucioso del que hacer pues posibilita retomar la conciencia objetiva de las prácticas y discursos del maestro en el aula, donde la introspección actúa como eje articulador de los hábitos positivos y negativos, tal como lo plantea Perrenoud (1999).

#### **4.2.3 Momento 3: Cierre**

La evaluación se realizó de manera permanente y constante durante la implementación de la secuencia didáctica por medio de la realización de fichas de correspondencia, asociación y relaciones, cuestionarios, resolución de preguntas metacognitivas y el análisis de todas las actividades propuestas. En este último momento también se realizó una sesión durante 3 clases en la cual se preparó la actividad para darles a conocer a los padres de familia lo aprendido durante la secuencia didáctica, con la elaboración de tarjetas de invitación donde ellos mismos escribieron con las diferentes hipótesis de escritura descritas por Emilia Ferreiro

(1991), adicional a esto se preparó una presentación en Power Point con el resumen acompañado del registro fotográfico, la re narración del cuento por parte de los niños con la dramatización y por último con la preparación de una receta por parte de ellos.

En lo escrito en el diario de campo, son varias las categorías que se evidencian en este momento de cierre, puesto que encuentro nuevamente la de *descripción*, donde enumero uno a uno los pasos que se llevaron en esta fase, como por ejemplo:

Los niños realizaron las tarjetas para invitar a sus padres de familia a la presentación y cierre de la secuencia didáctica, donde a cada uno se le entregó la silueta de una fruta para que la decorara por fuera y en su interior escribiera con su propia escritura el lugar, hora y fecha del encuentro, haciendo la transcripción correspondiente debajo de sus escritos teniendo en cuenta las hipótesis de escritura. Los niños se mostraron muy creativos y contentos porque les van a mostrar todo lo aprendido durante la secuencia y además lo que más los emocionó es que ellos mismos les van a preparar una receta que ya habían aprendido y cocinado con anterioridad, al igual yo me encuentro ansiosa ya que en este momento también voy a percibir la respuesta positiva o negativa por parte de los padres, pues para ellos fue una estrategia nueva en la que tuvieron que participar y acompañar a sus niños en el proceso. (Diario de campo, p.154)

Como lo afirma Perrenoud (2004) “preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p. 30) no se aleja de lo que sentí en este momento.

La categoría de *autocuestionamiento* se refiere a la reflexión sobre los aciertos y desaciertos en la práctica, situación que durante esta fase de cierre siempre estuvo presente, pues me hacía continuamente preguntas como “¿Cómo hacer para que los niños diferencien los tres planos en el cuento? ¿Será necesaria otra sesión para lograrlo? ¿Cómo lograr que los niños comprendan que en el cuento hay un narrador y que no es un personaje en el cuento? ¿Será que con las actividades que planee lo voy a lograr?” Afortunadamente las respuestas a las preguntas fueron positivas, pues en realidad los niños comprendieron el cuento desde



todas las dimensiones viéndose esto reflejado en el análisis cuantitativo antes descrito, pues las transformaciones en los estudiantes fueron evidentes.

Por último y a modo de cierre de este análisis cualitativo, vale la pena darle la relevancia que se merece el hacer este tipo de reflexiones de mi práctica, en efecto como lo expresa Schön (1993) en el momento en que el maestro comience a reflexionar sobre su práctica se convertirá en investigador, teniendo igual o más relevancia la práctica que la teoría ya que se establece una relación y equivalencia entre lo que se sabe y lo que se hace, situación que me lleva a continuar a realizarlo de manera constante y pertinente.

## 5. Conclusiones

En el presente apartado se dan a conocer las conclusiones que surgen de la investigación cuyo propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuentos en los estudiantes del grado preescolar de la Institución educativa Alfredo García, así como reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

En primera instancia se concluye que a partir de los hallazgos derivados del análisis cuantitativo de la información, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo ya que a través de la implementación de la secuencia didáctica se logró mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en los niños de preescolar, lo que muestra la pertinencia, el valor y la potencia que adquiere este tipo de propuesta pedagógica en las prácticas de enseñanza del lenguaje, específicamente en la comprensión de la tipología textual estudiada.

Lo anterior se refleja en el progreso y los logros obtenidos por los estudiantes, después de contrastar los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas antes (Pre-test) y después (Pos-test) de la aplicación de la secuencia, en relación con todas las dimensiones objeto de estudio de esta investigación, es decir, situación de comunicación, plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, evidenciándose un mayor avance en la dimensión de situación de comunicación.

A partir de los hallazgos desde cada una de estas dimensiones se concluye lo siguiente:

Con respecto a la dimensión de situación de comunicación en los resultados obtenidos en la aplicación del Pre-test se puede inferir que los estudiantes no tenían claro el propósito del texto narrativo, ni sus destinatarios, con respecto al autor es oportuno aclarar que se obtuvo

un buen desempeño, probablemente porque Keiko Kasza se ha privilegiado en la lectura de cuentos por parte de la docente titular de este grado.

En relación con los elementos de la situación de comunicación (autor, destinatario y propósito) Jolibert (2002) propone que su trabajo en el aula debe conllevar a la interpretación, el análisis y la comprensión de los textos en diferentes contextos y es así como al finalizar la intervención pedagógica los estudiantes identifican estos elementos en los cuentos leídos, situación que se vio favorecida por la planeación intencionada de la secuencia didáctica, la cual se fundamentó en un enfoque comunicativo con la implementación de estrategias en las que el lenguaje se convirtió en un instrumento de construcción de saberes, gracias al trabajo colaborativo entre estudiantes (Johnson & Johnson 1999), a la tutoría entre iguales proporcionada por estudiantes más avanzados, la construcción guiada del conocimiento (Coll 2004) y las experiencias directas con el contexto a través de las salidas de campo, como también por el uso de estrategias discursivas y ayudas ajustadas por parte de la docente. Además, es importante resaltar el papel preponderante que jugó la creación de un contexto significativo y real de lectura, tal como lo propone el enfoque comunicativo (Hymes 1996), en el cual se articuló a la tarea integradora de la gastronomía, como pretexto para la lectura y desarrollo de las actividades propuestas para la comprensión de cuentos que abordaban la temática.

En este mismo panorama y analizando las otras dimensiones los porcentajes obtenidos en el Pre-test fueron bajos, ya que nunca se había abordado el cuento desde estas dimensiones, en el caso específico de la dimensión del plano de la narración, se evidenció el desconocimiento que tenían del narrador, siendo este confundido con la persona que les lee las historias, por ende desconocían su existencia, importancia y funciones dentro del relato, como tampoco tenían claro el tiempo en que se desarrollaba la historia, situación que

coincide con las investigaciones de Nieto y Carrillo (2013), García y Quiceno (2017) donde también observaron estas dificultades y el desconocimiento del narrador dentro del texto.

Con respecto a esta dimensión Cortés y Bautista (1998) formulan que todo relato presupone de un narrador que no es el autor y que por lo general está por fuera de la historia pero que tiene la función de contarla, es así como al finalizar la secuencia didáctica los estudiantes identifican que en el cuento existe una estrategia discursiva inventada por el autor, siendo este el narrador, al igual reconocen las funciones que tiene en la historia como es para este caso, la de ceder la voz a los personajes, el tiempo de la narración fue el indicador que menos transformación presentó después de la implementación de la práctica, posiblemente por lo planteado Piaget (1999), acerca de que los niños de los 4 a los 7 años de edad se encuentran en la etapa pre-operacional lo que indica que requieren de situaciones tangibles y concretas, pues se les hace complejo hacer inferencias y reflexiones ante la lógica de acciones temporales para hacer representaciones mentales y llegar a comprender y analizar los conceptos de presente, pasado y futuro ya que la noción del tiempo no se encuentra explícita en el texto.

En cuanto al plano del relato, los resultados del Pre-test indican que los estudiantes no diferenciaban las tres estructuras que lo conforman como es el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final, puesto que desconocían la situación que origina la historia, los sucesos que le dan un giro y la consecuencia de las transformaciones de los personajes con relación al inicio. Con relación a lo dicho acerca del plano y gracias a la aplicación de actividades propuestas en la secuencia didáctica para esta dimensión como dramatizaciones, obras de títeres, videos entre otras, los estudiantes lograron diferenciar la estructura ternaria del texto propuesta por Cortes & Bautista (1998), reconociendo que el cuento tiene un inicio que es la situación que origina la historia y se caracteriza porque los personajes pueden tener o carecer de algo, una fuerza de transformación la cual se refiere a los sucesos, objetos,

hechos o circunstancias que le dan un giro a la historia cambiando o alterando el estado inicial y un estado final que es la consecuencia o el resultado de las transformaciones de los personajes al cerrar la historia.

Así mismo en el plano de la historia antes de la aplicación de la secuencia, los estudiantes solo reconocían en los personajes sus características físicas, sin trascender a los aspectos psicológicos pues les daba dificultad identificarlas e inferirlas de acuerdo con la participación de los personajes en la historia, esto a razón de aplicación de posturas tradicionales en la enseñanza del lenguaje en la escuela. Para concluir con relación a los resultados arrojados en la prueba final (Pos-test), esta dimensión también tuvo una transformación positiva después de la ejecución de la secuencia didáctica ya que los resultados obtenidos en esta prueba demuestran que los estudiantes reconocen no solo los personajes por sus características físicas, sino también psicológicas, es decir descubren en ellos comportamientos y reacciones que los llevan a tener unas características que también los diferencian entre sí, así mismo reconocen el espacio o lugares donde se desarrolla la historia y las acciones o sucesos que ocurren dentro de ella lo que tiene concordancia con lo propuesto por Cortés y Bautista (1998), situaciones que se vieron favorecidas por las estrategia y actividades durante la secuencia didáctica que permitieron vivenciarlos como fue la dramatización del cuento en vivo y la ambientación del aula con los lugares propios del cuento.

Ahora bien, la ejecución de la secuencia didáctica permitió que los estudiantes tuvieran una transformación positiva con relación a todas las dimensiones descritas anteriormente ya que las actividades planteadas estuvieron articuladas de principio a fin con la tarea integradora de la gastronomía siendo una situación cotidiana, contextualizada y a la vez novedosa lo que se constituyó en un factor crucial de motivación e interés para abordar la comprensión lectora de textos que se conectaban de una u otra manera con esta tarea como fueron el “El estofado del lobo” y “Mi día de suerte”, algo parecido concluyeron en su

investigación Gallego y Pérez (2017) con respecto a la tarea integradora, evidenciando gran motivación en los estudiantes puesto que al entrar en contacto con un cuento policiaco, facilitó su comprensión ya que es un tema familiarizado con el entorno social, despierta curiosidad y atrae su interés por conocer el desenlace.

Es por lo anterior que vale la pena concluir que la secuencia didáctica es una estrategia valiosa y potente para desarrollar la comprensión lectora de cuentos, así como las demás competencias del lenguaje, puesto que este tipo de propuestas didácticas exige poner en juego la creatividad y recursividad del maestro así como la participación activa, compromiso y autonomía de los estudiantes en su propio aprendizaje, al igual permite tener en cuenta situaciones reales y contextualizadas de los mismos permitiendo interactuar con diferentes textos de manera articulada desde un enfoque comunicativo ya que en la enseñanza del lenguaje desde posturas tradicionales no se desarrollan, siendo así este enfoque parte esencial en el diseño de las estrategias pedagógicas para darle sentido y placer a lo leído realizando tareas entrelazadas y orientadas hacia un objetivo claro. Pérez (2010).

Para complementar la conclusión anterior, vale la pena mencionar que el dispositivo didáctico de la tutoría entre iguales pone en evidencia el valor y la potencia que tiene el trabajo entre pares, pues los estudiantes asumieron un rol de acompañamiento y de mediadores que apoyaron la construcción del saber en el otro, al igual es importante recalcar que esta tutoría entre iguales no se dio entre estudiante y estudiante, sino de igual manera entre docente y docente, pues como maestra de preescolar involucré en la propuesta a docentes de otros grados tanto de primaria como de bachillerato facilitando la participación de ellos mismos y de los estudiantes de los grados a su cargo.

Desde otra perspectiva y para finalizar cabe mencionar como conclusión lo planteado por Perrenoud (2004) acerca de la importancia de la reflexión que se realiza con respecto a las prácticas pedagógicas, pues un maestro comprometido con su labor debe de evaluar

constantemente su quehacer, su compromiso y la manera como planea y diseña sus clases para no caer en prácticas con posturas tradicionales o en la improvisación y así poder generar realmente cambios en sus estudiantes, invitándolos a ser partícipes activos en sus transformaciones, como lo concluyen en su investigación Morales & Arenas (2017) que estas reflexiones llevan al maestro no solo a diseñar propuestas innovadoras sino también le permiten hacer ajustes a los intereses y necesidades de los estudiantes en el aula, y según Bueno y lozano (2017) posibilita una reflexión constante lo que conlleva a una modificación en conductas arraigadas en el quehacer pedagógico.

## 6. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación la cual estuvo orientada al diseño de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo que fortaleciera la comprensión lectora de textos narrativos específicamente el cuento se pueden dar las siguientes recomendaciones:

Tener en cuenta para el trabajo en el aula el texto narrativo abordado desde el enfoque comunicativo y aún más con los estudiantes de transición, puesto que es un texto que capta su atención e interés por ser escrito como un relato de sucesos lo que permite una mejor comprensión, eso sí explorando cada uno de los elementos que lo conforma, teniendo en cuenta las dimensiones desarrolladas en esta investigación

Así mismo, se sugiere darle la posibilidad a los estudiantes de preescolar que tengan contacto con diferentes tipologías textuales, para lograr así una mayor diversidad en la lectura teniendo acceso a textos informativos, expositivos, argumentativos entre otros, identificando que cada uno tiene un propósito e intención diferente y que está dirigido a un destinatario específico según sus características.

Por otro lado se recomienda utilizar la secuencia didáctica como estrategia que permite una práctica pedagógica con un propósito definido, con una mejor planeación, ya que al implementarla se logra un orden en la construcción de actividades que están sujetas al contexto, intereses y necesidades de los estudiantes para dar cuenta de los logros obtenidos ya que guía el trabajo para transformar los aprendizajes evitando caer en prácticas tradicionales, al igual y en este mismo orden de ideas se sugiere que esta propuesta educativa involucre a otros docentes encargados de diferentes grados para que así logre traspasar a otras aulas y se potencialice su valor en el quehacer pedagógico.

En otra instancia se recomienda involucrar dentro de las practicas pedagógicas el proceso de evaluación y reflexión de los propios aprendizajes, a través de la formulación de preguntas



metacognitivas que le permiten a los estudiantes construir, analizar y razonar sobre lo aprendido siendo partícipes activos de su propio aprendizaje favoreciendo con ello su comprensión e interiorización.

Involucrar a los pares docentes de las diferentes instituciones educativas en el proceso de actualización y capacitación por medio del discernimiento y reflexiones en espacios destinados a encuentros pedagógicos que conlleven al análisis y a la transformación de las prácticas educativas para beneficiar los procesos de enseñanza del lenguaje y por ende mejorar su calidad.

Se sugiere para futuras investigaciones incluir en el diseño de la secuencia didáctica tareas integradoras llamativas y motivadoras para los estudiantes que permitan intencionalizar las actividades y así transversalizar los conceptos de una manera creativa y contextualizada para favorecer la comprensión lectora.

Por último es conveniente sugerir la implementación del diario de campo como dispositivo que permite llevar un control de las prácticas pedagógicas para luego tener la posibilidad de analizarlas y reflexionar sobre ellas con la pretensión de enriquecerlas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguirre Giraldo, P. A., & Quintero Arango, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva - interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la Inmaculada de la ciudad de Pereira* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4627>
- Arbeláez Hincapié, D. M., & Ramírez Villa, Y. A. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo - interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4642>
- Bedoya, C. S., & Gómez, M. I. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4805>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. Bogotá D.C.: Pearson Education.
- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 192-209.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria* (Tesis de la Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de la Lectoescritura en la Infancia). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado a partir de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/868/1/CB0238.pdf>
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Barcelona, España: Grao.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona, España: Grao.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Empuries.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11-33. *Lingüística y literatura. Revista del Departamento de Lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín*, 36-37, 11-33.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003) Enseñar lengua. España: GRAO.
- Castañeda, R. A., & Tabares, A. M. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria* (Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5503/37213C346.pdf?sequence=1>
- Coll, C. (2004). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi, (Eds). *Psicología de la educación*. (pp. 387-413). Barcelona, España: Alianza Editores.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero (1994). Recuperado a partir de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Cortés, J., & Bautista, Á. (1998). *Maestros Generadores de Textos – Hacia una didáctica del relato*. Santiago de Cali: Escuelas de estudios literarios. Universidad del Valle.

- Díaz Mosquera, J., & Londoño Henao, L. F. (2016). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en quinto primaria*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6564>
- Duque, A. M., & Ramírez, M. F. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de amestros del primer ciclo de educación básica* (Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4626/372634D946.pdf?sequence=1>
- El Tiempo (06-12-2016). Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. Redacción de El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>
- Ferreiro E (1978). El proceso de adquisición de la lengua escrita. Cuaderno de pedagogía. Editorial Caracas
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. (pp. 19-35). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gallego Acevedo, P. C. & Pérez Alzate, D. L. (2017). *"Descubriendo lectores" Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para comprender textos narrativos (cuento policíaco) en estudiantes de quinto de la I.E Labouré sede Mariano Ospina Pérez y sexto de la I.E Francisco José de Caldas, Santa Rosa de Cabal*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7836>
- Greimas, A., & De la Fuente (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica. Versión española de Alfredo de la Fuente*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Imbernon, F. (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Infante, A., & Gómez, J. (s.f.). *Apuntes de narratología*. Recuperado el 13 de febrero de <https://www.maristashuelva.es/wp-content/uploads/2016/04/Apuntes-de-Narratolog%C3%ADa.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos*. 1 Ed. Buenos aires: Grupo Editorial Aique S.A.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-37). México: SEP-FCE. Recuperado a partir de <http://www.centrodemaestros.mx/enams/Leeryescribirenlaescuelaloreal.pdf>
- Londoño, N., & Rendón, D. (2017). *Tras las huellas del lobo: Una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento)*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8117>
- Lozano, I. (2002). La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, (7), 46-50.

- Lozano, J., & Bueno, L. (2017). *Desde los relatos literarios, hacia una comprensión lectora en estudiantes de transición*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7887>
- Llanos, F., & Guerrero, L. (2017). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición y primero de la Institución Educativa Santa Sofía de Dosquebradas*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8118>
- Machado, D. M. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3868>
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. (2003a). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- MEN. (2003b). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- MEN. (2016a). Plan Nacional de Lectura y Escritura. Objetivos. Objetivo general. Recuperado 14 de julio de 2016, a partir de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>
- MEN. (2016b). *Reporte de la excelencia 2016. Establecimiento Educativo IE Alfredo García. Básica Primaria* (pp. 1-16). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de [http://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2016/166001003980.pdf](http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/166001003980.pdf)
- Montenegro, I. (2001). *Influencia de preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje en ciencias con el apoyo de un sistema inteligente*. Bogotá. Inédito. Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto de tesis para obtener el título de doctorado en Educación. Área en ciencias. Línea. Inteligencia artificial y procesos de razonamiento en ciencias.
- Morales, M., & Arenas, E. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E nuestra señora de la Presentación*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7822>
- Nieto, A. M., & Carrillo, S. M. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira* (Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4112>
- Osorio, Y. E., & Suárez, P. P. (2016). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7141>

- Pampillo, G. (2004). *Una araña en el zapato: la narración: teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria. Consultado el 13 de febrero en: <https://books.google.com.co/books?id=OdcuAAAAYAAJ>
- Patiño, D. (2017). *De cuentos, magos y adivinos : Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 5° del Instituto Agrícola de Marsella, sede Simón Bolívar*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7882>
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá D.C.: ICFES.
- Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje" Didáctica de la lengua, estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, M., & Rincón. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo en el campo del lenguaje*. Bogotá D.C.: CERLALC.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C.: Secretaria de Educación del Distrito (SED).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. (Vol. 1). París: Graó.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Posos Cruz, A. C., Poloche, L., & Dayana, L. (2015). *Ludificación en la construcción de referentes educativos para la primera infancia/Jugando y aprendiendo las letras van conociendo*. (Tesis de Maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Quiceno, L., & García, L. (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7834>
- Schön, D.A (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39(40), 1-13.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Sotelo, N., Sotelo, C., Matalinares, M. L., Iparraguirre, C. A., & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5. ° grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 93-107.
- Soto Ocampo, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4083>
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Presentado en Congreso Mundial de Lecto-Escritura, Valencia, España.
- Valencia, C. L., & Rincón, Y. (2016). *Naturaleza, conservación y vida : Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2833>
- Van Dijk, T. (Ed.). (2000). Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. En *Narrativa «en el discurso como estructura y proceso»* (Teun Van Dijk). Barcelona, España: Gedisa.

- Velasco Blandón, M., & Tabares Restrepo, L. F. (2015). *La comprensión de textos narrativos : implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6409>
- Velásquez, L., & Tabares, M. (2017). *Conociendo la experiencia de choco, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero y segundo de la Institución Educativa Santa Sofía del municipio de Dosquebradas*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7927>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

## Anexo 1. Consentimiento Informado

---

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con el registro civil o documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “El dulce sabor de la lectura” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento, de los estudiantes con barreras para el aprendizaje, de la Institución Educativa Alfredo García y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

**Justificación de la Investigación:** La presente investigación se realiza con el interés de mejorar la comprensión en los niños y niñas desde el grado preescolar, mediante la implementación de una estrategia llamada secuencia didáctica, ya que en su aplicación se facilitará la participación y comprensión de los niños no solo desde lo literal, sino también de las inferencias y reconocimientos que puedan hacer en el texto, como son su autor, personajes, narrador, estructura, espacio, tiempo, entre otros, mediante la tarea integradora de la gastronomía.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la comprensión del texto narrativo tipo cuento de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la comprensión de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la comprensión de los textos narrativos tipo cuentos en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a la docente Olga Lucia Bedoya Giraldo, teléfono 3218023299

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Pereira a los \_\_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2017.

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del acudiente

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo



## Anexo 2. Secuencia didáctica

---

### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO CUENTO

#### EL DULCE SABOR DE LA LECTURA

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

Nombre de la asignatura: Lenguaje

Nombre del docente: Olga Lucia Bedoya Giraldo

Grupo: Preescolar de la Institución Educativa Alfredo García

Fechas de la secuencia didáctica: Julio- Agosto

---

#### FASE DE PLANEACIÓN: LA ENTRADA

---

#### TAREA INTEGRADORA:

“El dulce sabor de la lectura”, una secuencia didáctica para la comprensión de texto narrativo tipo cuento.

La gastronomía se escoge como tarea integradora ya que en el cuento de “El estofado del lobo” se resalta esta actividad, pues el lobo se esmera por preparar deliciosas recetas para engordar a su presa, actividad que resulta motivadora para los niños permitiendo el ingreso del texto al aula de manera intencionada y como excusa para facilitar la comprensión de textos narrativos.

---

#### OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

##### Objetivo General:

- Mejorar la comprensión de textos narrativos tipo cuento en los estudiantes de grado Transición a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la institución educativa Alfredo García.

##### Objetivos específicos:

- Identificar los elementos de la situación de comunicación que enmarca el texto narrativo: Destinatario, autor y propósito
  - Identificar los elementos que constituyen el plano de la narración como son el narrador, sus funciones y el tiempo de la narración.
-

- 
- Identificar los elementos que constituyen el plano del relato teniendo en cuenta la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final)
  - Reconocer los elementos que conforman el plano de la historia como son los personajes, las acciones, y el espacio.
- 

## CONTENIDOS DIDÁCTICOS

### ***Contenidos conceptuales:***

- El cuento como texto narrativo
- La situación de comunicación y dentro de ella el destinatario, propósito y autor.
- Plano de la narración: Enmarcada en el narrador, sus funciones y tiempo de la narración.
- Plano del relato: Enfocado en el estado inicial, estado de transformación y estado final.
- Plano de la historia: Centrado en los personajes, el tiempo y las acciones.

### ***Contenidos procedimentales:***

- Actividades motrices: Dibujar, pintar, colorear, Origami, punzar, modelar.
- Elaboración de recetas gastronómicas
- Interpretación
- Observación
- Lectura de imágenes
- Lectura compartida
- Lectura de diferentes textos narrativos
- Preguntas de Anticipación, literales e inferenciales.
- Renarración
- descripción de experiencias.
- Caracterización de personajes
- Salidas pedagógicas
- Obra de títeres.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Video beam, grabadora, computador, Tablet, DVD.
- Observación de videos

### ***Contenidos actitudinales:***

- Normas
  - Responsabilidad
  - Cumplimiento de acuerdos y tareas
  - Valoración de trabajo propio y de los demás
  - Respeto a la opinión del otro.
  - Trabajo en equipo
  - Participación en clase.
-

- 
- Expresión de opiniones frente a las situaciones presentadas en el texto.
  - Disposición positiva para el trabajo en clase
  - Valoración de la importancia de la literatura como manifestación cultural
- 

## SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo: Es el dispositivo que promueve el aprendizaje centrado en el alumno, basado en el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades para construir de manera colaborativa sus propios conocimientos, como son elaboración de fichas didácticas, máscaras, entrevistas, etc.
- Tutoría entre iguales : Es un dispositivo didáctico cooperativo en el que los estudiantes con un mejor desempeño en un tema, apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante trabajo en parejas o pequeños grupos
- Construcción guiada del conocimiento: Es el dispositivo que permite tanto la construcción guiada, a través de la guía y orientación del docente, como la construcción colaborativa entre estudiantes, utilizando diversas ayudas ajustadas como explicaciones, instrucciones, conversatorios, preguntas, retroalimentaciones, recapitulaciones, entre otras.
- Aprendizaje experiencial: Mediante diferentes experiencias los estudiantes podrán interiorizar mejor los aprendizajes, como son las salidas pedagógicas, la elaboración de recetas, entre otras.
- Selección de textos expertos:
  - Video del cuento del Estofado del lobo
  - Video de entrevista a Keiko Kasza
  - Cuento “El estofado del lobo”
  - Cuento “El día de mi suerte”

## SESION 1: La secuencia a fuego lento

### Objetivos

- \* Propiciar el contexto generador para la llegada del texto al aula creando una ambiente basado en la tarea integradora que es la gastronomía.
- \* Presentar a los niños la secuencia didáctica.
- \* Establecer acuerdos y consolidar el contrato didáctico.

### Actividad 1: Apertura. Salida pedagógica.

---

---

El propósito de esta actividad es presentarles la tarea integradora para motivarlos hacia el trabajo que se llevará a cabo y por ende estimularlos para que sean ellos mismos los constructores de su propio aprendizaje sintiéndose parte activa de este proceso.

Por consiguiente en este primer momento se realizará una salida pedagógica al supermercado Carulla donde a los niños se les enseña la tienda, sus secciones, razones de su distribución, trabajadores, sus funciones, etc., hasta llegar a la sección de la panadería, donde serán disfrazados de cocineritos dándoles los ingredientes para enseñarles a preparar donas, las cuales las podrán disfrutar siendo estas su refrigerio antes de partir nuevamente a la institución.

### **Actividad 2: Desarrollo. Ambientación del aula y selección del cuento**

Al siguiente día, el salón estará dispuesto con la decoración de una cocina gigante de cartón donde primero se hará un recuento de la experiencia vivida el día anterior en Carulla, enfatizando en los pasos para la preparación de las donas, para luego pedirles que se acerquen al rincón de lectura y busquen el cuento que en el dibujo de su portada se asemeje a la actividad que tuvieron al ser cocineritos, conllevando así a la selección del cuento “El estofado del lobo” y así contarles que se va a realizar un trabajo muy divertido con este texto llamado secuencia didáctica, que son actividades en las que a manera de juego nos llevarán a comprender muy bien el cuento con todos sus componentes y para esto debemos tener muy buena disposición y actitud de participar en todo lo propuesto y que al tiempo se irán preparando varias recetas para disfrutar y compartir.

#### **Establecimiento del contrato didáctico**

Se les preguntará si han visto el programa Master Chef Junior y se interrogará cuales creen que sean las normas para estar en ese concurso, induciéndolos a que den como respuestas la responsabilidad, el orden, la puntualidad, el respeto, entre otras; ya dichas estas normas se les dirá que para nuestro trabajo también se necesitan tener unas normas muy claras y definidas (se inducirá a que formulen las previstas). Estas normas estarán dibujadas en unos platos de cartulina, los cuales serán pegados por parte de los niños en una cartelera, explicándoles que estas se convertirán en nuestro contrato y que por consiguiente se firmará con sus huellas plasmándolas enseguida donde estarán escritos sus nombres.

Estas normas serán:

- Levantar la mano para participar
  - Respetar la palabra del compañero
  - Participar en todas las actividades propuestas
  - Ser responsable con las actividades
  - Respetar al compañero
  - Esperar el turno para participar
  - No levantar la voz
  - Participar en la elaboración de las recetas, manteniendo limpia y ordenada la “cocina”
  - Responder respetando el turno, preguntas acerca de los cuentos que vamos a leer.
  - Leer los cuentos y realizar las actividades propuestas.
-

---

**Actividad 3: Cierre**

Se realizarán las siguientes preguntas de retroalimentación

- ¿Qué hicimos hoy?
- ¿Qué hemos aprendido hasta el momento?
- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Por qué es importante establecer normas?
- ¿Por qué es importante leer?

Se enviará como tarea para la casa el preguntarle a dos miembros de su familia ¿para ellos qué es un cuento? y el título de uno que recuerden les haya gustado en su infancia.

**SESIÓN 2: Amasando la secuencia. Exploración de los conocimientos previos****Objetivo:**

\* Identificar los conocimientos previos que tienen los niños y niñas de grado transición acerca del cuento “El estofado del lobo”, teniendo en cuenta el dibujo de la carátula.

**Apertura. Ficha de semejanzas y diferencias**

Se socializarán la tarea del día anterior escuchando las respuestas que consiguió cada uno en su casa para luego concluir y explicarles que cuento es una narración corta en la que se relata una historia imaginaria, como por ejemplo el cuento que ellos escogieron para leer en nuestra secuencia didáctica, en ese momento se les muestra solamente la carátula del “Estofado del lobo”, la cual se asemeja a la actividad que se tuvo en el supermercado Carulla, allí describirán todo lo que observan en ella, para luego explicarles que se les entregará un jueguito donde se encuentran dos dibujos de dicha carátula pero que hay unas diferencias entre uno y otro para que ellos tachen con una X las diferencias que encuentren (Anexo 1).

**Desarrollo**

Terminada la actividad se socializará y retroalimentará entre todos y se les comenzarán a hacer preguntas acerca de sus conocimientos previos y a la vez irán formulando hipótesis acerca de lo que creen que ocurre en el cuento del “Estofado del lobo” basándose solamente en el dibujo de la carátula.

- ¿Cómo se llamará el cuento?
  - ¿De qué se tratará?
  - ¿Qué animales o personajes creen que participarán en el cuento?
  - ¿Conocen estos animales?
  - ¿Dónde viven?
-

- 
- ¿Qué comen?
  - ¿Dónde se desarrollará esta historia?
  - ¿Qué significará el nombre que vemos en la carátula?
  - ¿Quién escribiría este cuento?

Después de haber dado todas sus hipótesis se les invitará para que las plasmen en una cartulina haciendo la carátula del cuento que se han imaginado, con la intención de pegarlas en la pared y dejarlas allí durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica y al finalizar esta, se hacen las comparaciones de lo que se imaginaban y lo que en realidad narró la historia.

### **Cierre**

Se realizarán las siguientes preguntas de retroalimentación:

- ¿Cómo se llama el cuento que vamos a leer durante nuestra secuencia didáctica?
  - ¿Quieren conocer de qué se trata este cuento?
  - ¿Cuál será su historia?
  - ¿Qué tenemos que hacer para conocer lo que allí está escrito?
  - ¿Cómo podemos entenderlo?
-

## FASE DE DESARROLLO: EL PLATO FUERTE

### SESION 3: Conociendo al chef. Identificación de la autora

#### Objetivo:

\* Reconocer la autora del cuento “El estofado del lobo” a través de la lectura y el análisis de su biografía

#### Apertura.

Se retomará el juego de las diferencias de la carátula, ya que una de ellas es el nombre de la autora, al descubrirla se les preguntará porqué creen que hay un nombre en la portada del cuento, para explicarles que ese es el nombre de la persona que escribió el cuento del “Estofado del lobo” y que su nombre es Keiko Kasza.

#### Desarrollo.

Luego se les comenzará a narrar en forma de cuento su biografía y se les mostrarán imágenes en el video beam (Anexo 2) de los principales aspectos de ella:

Se comienza mostrando su foto, luego una imagen de Japón que es el lugar de su nacimiento, seguidamente la foto de una familia donde hay la representación de dos hermanos, los padres y abuelos, la imagen de Estados Unidos que es el país donde vive actualmente con su esposo y dos hijos y estudio artes gráficas (aprender a hacer dibujos e ilustraciones), se les comenta que el cuento “el estofado del lobo” es la primera historia que escribió y se les mostrará las carátulas de otros cuentos que ella tiene en su repertorio, preguntándoles, cuál o cuáles han leído, por último se les dice que en una entrevista que le hicieron ella afirma que “Me transformo en el personaje en que estoy trabajando en ese momento, finjo que soy un pájaro buscando mamá, o un cerdo tratando de impresionar a su novia. Cuando estoy actuando, yo misma soy un niño y mi primera meta cuando escribo es que se entretengan con mis libros” También se les aclarará que una de las características de sus escritos es que siempre tienen como protagonistas animales como ratones, elefantes, tejones, tigres, lobos, pájaros, etc., siendo ella misma la que hace las ilustraciones (Anexo 3).

Seguidamente se les explicará que todo cuento es escrito por un autor, que por ejemplo los cuentos que se ven los sábados en la mañana son escritos por...se espera a que ellos mismos den la respuesta, (los Hermanos Grimm) y seguidamente se les pide que den nombres de algunos que ya hayan visto o hayan leído.

#### Cierre

Terminado de ver la presentación y de haber escuchado la biografía de Keiko Kasza, con anterioridad se ha hablado con la profesora de español de grado 9 para hacer una actividad conjunta con este grupo, pues ella ha trabajado la biografía con sus estudiantes, entonces los niños de preescolar le ayudarán a solucionar un cuestionario con algunos datos relevantes de esta autora (Anexo 4).

## **SESION 4: ¿Para quién y para qué cocino?**

### **Objetivo:**

Reconocer en el contexto comunicativo, la intención y el destinatario del cuento “ El estofado del lobo”

### **Apertura.**

Luego de haber ayudado los estudiantes de séptimo a los niños para solucionar la ficha biográfica de la autora del cuento, se procederá a llevarlos a la sala de audiovisuales para mostrarles un video sobre la entrevista que le hicieron en Chile a Keiko Kasza (Anexo 5), donde ella hace referencia para quien escribe y cuál es su propósito o intención para hacerlo.

### **Desarrollo.**

Luego de la presentación del video, se les reforzará el concepto de que todo texto tiene su propósito y destinatario y que por ejemplo de los cuentos, como los que escribe Keiko ( se les muestran varios) están escritos para niños y su intención como ella misma lo dijo es para entretener y divertir a través de historias o relatos

Seguidamente se les mostrará primero en imágenes y luego en físico, el periódico, donde se les inducirá a contestar que es un texto cuyo propósito es informar y que está dirigido a los adultos o personas que deseen conocer las noticias, a continuación se les mostrará también la imagen de un texto escolar donde se les explicará que estos buscan enseñar y están dirigidos a los estudiantes, posteriormente se les enseña un cancionero diciéndoles que este texto está escrito para los músicos con la intención de que reproduzcan canciones o temas musicales, y por último se les mostrará la imagen de un recetario (Anexo 6) y se les preguntará para que creen ellos que está escrito y quién o quiénes serán sus destinatarios, induciéndoles la respuesta de, para los chef.

Lo anterior para proponerles que hagamos una receta para los niños de primero con el propósito de compartir con ellos.

Seguidamente se hará la retroalimentación y socialización mediante las siguientes preguntas:

¿Cuál es la intención de Keiko al escribir los cuentos?

¿Para quienes escribe esta autora?

¿Para quienes están escritos los periódicos?

¿Cuál es la intención de estos?

¿Para quiénes están escritos los cancioneros?

¿Cuál es su intención?

¿Para quién se escriben los textos escolares?

¿Cuál es su intención?

Finalmente la profesora recapitulará el tema visto en relación con los elementos de la situación de comunicación y las diferencias que se pueden dar desde los diferentes tipos de textos



### **Cierre**

Seguidamente se les entregará una ficha de correspondencia, donde deberá asociar el texto con su propósito y a la vez destinatario. (Anexo 7) haciendo las siguientes preguntas metacognitivas:

- ¿Cuál es la intención de los autores de los cuentos al escribirlos?
- ¿Para quién están escritos?
- ¿Cuál es la intención de los libros de recetas?
- ¿Para quiénes están escritos?
- ¿Cuál es la intención de los textos escolares?
- ¿Para quienes están escritos?
- ¿Cuál es la intención de los recetarios?
- ¿Para quiénes están escritos?
- ¿Cuál es la intención de los cancioneros?
- ¿Para quiénes están escritos?

Por último se hará la receta de las obleas especiales y se las llevaremos a los niños de primero para compartir en la hora de la lonchera.

### **SESIÓN 5. Los ingredientes**

#### **Objetivo:**

- \* Identificar los personajes del cuento “El estofado del lobo” y sus características físicas.

#### **Apertura.**

Se comenzará con la retroalimentación de la situación de comunicación como autor, destinatario y propósito de diferentes textos narrativos y específicamente la del cuento “El estofado del lobo”, por medio de un juego de bombas, donde las preguntas estarán por dentro de cada una y el niño que la estalle deberá responderla.

- ¿Cómo se llama la persona que escribe cuentos?
- ¿Cómo se llama la autora del cuento “El estofado del lobo”?
- ¿Para quién escribe Keiko Kasza el cuento “El estofado del lobo”?
- ¿Para quién se escriben las recetas?
- ¿Cuál es el propósito del periódico?
- ¿Para quién se escriben los periódicos?
- ¿Para qué se escriben recetas?
- Cede el turno
- ¿Quién lee las partituras de las canciones?
- ¿Cuál es el propósito de Keiko Kasza al escribir los cuentos?
- ¿Para quién se escriben los textos escolares?

#### **Desarrollo**

Terminado el juego de las bombas, se les repartirá una boleta para la entrada a cine y se les

llevará a ver el cuento “El estofado del lobo” a la sala de audiovisuales donde se ambientará el sitio como una sala de teatro.

Antes de comenzar con la proyección del cuento, se les explicará que en los cuentos encontramos unos personajes principales y reciben este nombre porque la historia gira alrededor de ellos al igual también encontramos unos actores secundarios recibiendo este nombre porque intervienen en la historia pero no de una manera protagónica, dicho esto se pondrá el video pidiéndoles que pongan especial atención a los personajes.

Terminada la función se les preguntará cuáles vieron que son los personajes del cuento poniendo énfasis en la clasificación de primarios y secundarios cómo es físicamente el lobito y la gallinita, induciéndolos a que lo describan con las siguientes preguntas:

- ¿De qué color es el pelaje del lobo?
- ¿Cómo serán sus dientes?
- ¿Cómo son sus orejas?
- ¿Su cuerpo es grande o pequeño?
- ¿El tener puesto un gorro de cocinero que nos indica?
- ¿La gallinita es grande o pequeña?
- ¿De qué color es su plumaje?
- ¿El tener una pañoleta en la cabeza que nos indica?

Terminadas estas preguntas se les explicará que todos los animales tienen unas características especiales que los diferencian de los otros y se les dará el ejemplo que mi perrito es café con blanco, sus orejas son paradas, su trompa chata y su cola corta, luego se les dará la palabra para que el que desee describa su mascota y consecutivamente se les pedirá que describan los personajes del cuento respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son las orejas del lobo?
- ¿Cómo serán sus colmillos?
- ¿Qué tiene en su cabeza y que significará este?
- ¿Qué recubre el cuerpo de la gallinita?
- ¿Cuántas patas tiene?
- ¿De qué color es?
- ¿Qué tiene en su cabeza y que significará?

Terminada esta caracterización de los personajes del cuento se jugará “adivina adivinador” donde por medio de preguntas se dirán características físicas de diferentes animales dentro de los cuales estarán los personajes del cuento, el niño que lo adivine lo pegará en el tablero. Al finalizar, los niños señalarán cuáles de ellos son los personajes del cuento.

Las pistas son las siguientes:

- Tiene orejas y trompa grandes (elefante)
- Tiene caparazón y camina muy despacio (tortuga)
- Tiene orejas puntudas, colmillos filudos y es muy astuto (lobo)
- Su cuerpo tiene lana (oveja)
- Tiene plumas y cresta (gallina)

- Tiene cuello largo y manchitas (jirafa)
- Tiene melena y colmillos grandes (León)

### **Cierre**

Se realizarán las siguientes preguntas de retroalimentación y de metacognición:

- ¿Cuáles son los personajes primarios del cuento?
- ¿Por qué reciben este nombre?
- ¿Cuáles son los personajes secundarios del cuento?
- ¿Por qué reciben este nombre?
- ¿Cómo son las orejas del lobo?
- ¿Cómo es su cola?
- ¿Cómo son sus dientes?
- ¿De qué color es?
- ¿Qué tiene en su cabeza?
- ¿De qué color es la gallina?
- ¿Qué recubre su cuerpo?
- ¿Qué tiene puesto en su cabeza?
- ¿Cuántas patas tiene?
- ¿De qué color son los pollitos?
- ¿Son grandes o pequeños?

Por último se harán máscaras de los personajes del cuento donde los niños identificarán y plasmarán sus características físicas y de vestuario que los diferencia para hacer una sesión fotográfica que se enviará al grupo del WhatsApp de transición.

## **SESIÓN 6. Los ingredientes dulces**

### **Objetivo:**

Identificar los personajes del cuento “El estofado del lobo” y sus características psicológicas.

### **Apertura**

Se comenzará con el juego tradicional del “lobo” recordando primero cuales son las características físicas de los personajes del cuento para luego entregarles las máscaras realizadas por ellos en la sesión anterior y el lobo escogido saldrá a perseguir a todas las gallinas, situación que se repetirá con varios niños para cambiar su rol.

### **Desarrollo**

Antes de comenzar con la siguiente actividad se les explicará que fuera de las características físicas que ya vimos, los personajes también tienen unas características que los diferencian de otros por su manera de ser y de actuar, se pone de ejemplo a su profesora de preescolar, pidiéndoles a ellos mismos la describan induciéndoles a que digan como es y complementándoles que es tierna, juguetona, cariñosa, delicada seguidamente se les harán las siguientes preguntas que ayudan a identificar las características psicológicas de los personajes

del cuento induciendo sus respuestas:

- ¿Tú crees que el lobo es un personaje Inteligente? ¿Por qué?
- ¿El lobito con sus actitudes crees que es astuto? ¿Por qué?
- ¿Crees que el lobo al finalizar la historia es un personaje noble? ¿Por qué?
- ¿La gallinita crees tú que es inocente? ¿Por qué?
- ¿Según tú, la gallinita es agradecida? ¿Por qué?
- ¿La gallinita será una buena mamá? ¿por qué?

Durante la intervención se irán aclarando términos o palabras que puedan ser nuevas en el léxico de los niños, dándoles ejemplos en su cotidianidad, adicional a esto también se irán complementando las respuestas de la siguiente manera:

El lobo es inteligente porque piensa que engordando más a la gallinita obtendrá más carne y es astuto porque le deja la comida en la puerta de su casa para no ser descubierto y termina siendo noble porque les prepara a los pollitos una rica receta para compartir con ellos, en lugar de comérselos.

En cuanto a la gallina es inocente porque cree que el lobo le lleva la comida a la puerta de su casa como un regalo, es agradecida, porque le dice al lobo que de forma de agradecimiento le quiere compartir una deliciosa receta y es excelente mamá porque siempre compartió la comida con sus hijitos.

Ya habiendo terminado el juego el lobo, los niños se organizarán en parejas, lobo con gallina, y con ayuda de 8 estudiantes del grado tercero (que les ayudarán a leer) buscarán por el colegio algunas pistas de características psicológicas de los personajes que a su vez estarán acompañadas por frutas. Al llegar al aula la profesora irá leyendo las características psicológicas encontradas y cada uno dependiendo de la máscara que tenga, deberá pegarla al lado de la imagen gráfica de los personajes del cuento, pegadas en el tablero.

### **Cierre**

Para finalizar se hará una retroalimentación con la actividad “adivina adivinador” antes jugada, pero ahora con la descripción psicológica de los personajes mediante las siguientes preguntas metacognitivas:

- ¿Qué personaje del cuento es astuto?
- ¿Por qué crees que el lobo es inteligente?
- ¿Cuál es la reacción de la gallinita cuando se entera de que el lobo le deja comida en la puerta de su casa?
- ¿La gallinita es buena mamá? ¿por qué?
- ¿Qué personaje del cuento cambia su actitud y termina siendo noble?

Terminada la retroalimentación se procederá a preparar con los niños una deliciosa ensalada de frutas utilizando los ingredientes encontrados con las pistas y otros serán los encargados de repartirla entre ellos y los profesores de primaria.

## SESIÓN 7 La cocina

### Objetivo:

Identificar los espacios donde se desarrolla la historia.

### Apertura

Los estudiantes del grado 10 les presentarán a los niños la dramatización del cuento del “estofado del lobo” ambientando los lugares donde se desarrolla la historia, como es el bosque, la casa del lobo y la casa de la gallinita, pero antes de comenzar la dramatización se les recordará normas se deben de tener en cuenta para todas las clases y específicamente para la secuencia, las cuales se encuentran detalladas en el contrato didáctico que firmaron al comenzarla como son:

- Guardar silencio cuando alguien esté hablando.
- Levantar la mano para participar.
- Participar en todas las actividades.
- Disfrutar de la lectura.
- Organizar el salón.
- Escribir
- Hacer la fila cuando sea necesario.

Terminada esta recordación de las normas se dará paso a los estudiantes de bachillerato para que realicen la dramatización del cuento.

### Desarrollo

Luego de la dramatización se hará la retroalimentación de lo visto en la dramatización haciéndoles las siguientes preguntas:

- ¿Qué sitios representaron los muchachos en la dramatización?
- Describe como era el bosque en donde el lobo vio a la gallinita
- ¿Cómo era la cocina del lobo?
- ¿De qué color era la puerta de la casa de la gallinita?

Las respuestas que den los niños se complementarán y/o aclararán diciéndoles que todas las historias se desarrollan en uno o varios espacios específicos es decir en un lugar o lugares determinados, se les pondrá el ejemplo del cuento de el “Rey león” el cual se desarrolla en la selva, el de “Mi día de suerte” el cual transcurre en la casa del zorro, después se les preguntará cual será el cuento cuyo espacio o lugar es una casa pequeña en el bosque, esperando a que contesten el de “Blanca Nieves” seguidamente se les dirá que en el cuento del “Estofado del lobo” la historia se desarrolla en varios espacios, el primero es el bosque ya que es allí donde ocurre el primer encuentro del lobo con la gallina, luego es la cocina de la casa del lobo pues allí prepara las recetas y por último es la puerta de la casa de la gallinita donde deja las recetas el lobo.

Se entregará una ficha de un laberinto, donde deben encontrar el camino para que el lobo lleve los panqueques a la gallinita. (Anexo 8)

### **Cierre**

Finalizado el laberinto del cuento se realizarán las siguientes preguntas metacognitivas:

- ¿Por qué se hace valioso que cumplamos las normas durante la ejecución de la secuencia didáctica?
- ¿Por qué es importante guardar silencio cuando otra persona tiene la palabra?
- ¿Dónde hace el lobo las recetas?
- ¿Dónde vive la gallina?
- ¿A dónde sale el lobo a buscar su comida?
- ¿Dónde le deja el lobo la comida a la gallinita?

Se prepararán panqueques pues es la primera receta que hace el lobo en su casa, para compartir con sus amigos y los estudiantes de 11°

## **SESIÓN 8. Pasos y tiempo para hacer una receta**

### **Objetivos:**

\*Reconocer las acciones que realizan cada uno de los personajes del cuento “El estofado del lobo” teniendo en cuenta un orden lógico.

\*Identificar el tiempo verbal de la narración del cuento “Estofado del pollo”

### **Apertura:**

Se hará una actividad donde los niños se distribuyen en tres equipos ocupando las mesitas en hexágono y se les pedirá que entre ellos mismos van a recordar los pasos que siguieron para hacer la receta de los panqueques, escogerán un representante y este saldrá a decir los pasos en los cuales se pusieron de acuerdo los integrantes de su equipo induciendo los pasos mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué hicimos primero?
- ¿Qué ingredientes batimos en la licuadora?
- ¿Qué sigue después?
- ¿Qué calentamos en el sartén?
- ¿Qué continuamos haciendo?
- ¿Qué fue lo último que hicimos?
- ¿Cómo finalizó nuestra receta?
- ¿Cuándo hicimos los panqueques?

Ya habiendo contestado las preguntas se inducirán a decir cada uno de los pasos para su preparación:

1. Poner la leche y los dos huevos en la licuadora.

2. Vaciar la mezcla en un recipiente, añadir harina y una cucharadita de aceite y revolver.
3. Poner a calentar una sartén con un poco de aceite vaciar la mezcla de manera uniforme
4. Dorar por ambos lados.
5. Retirar y dejar enfriar.
6. Cuando este frio echarle arequipe en una lado y luego enrollar.
7. Limpiar y organizar la cocina
8. Dejar en orden los implementos utilizados para la preparación de la receta.

Cuando ya queden claros los pasos se meterán en una bolsita, cada niño sacará uno, al sacarlo se leerá y lo pegará debajo del dibujo que representa el paso, esto se hará para la retroalimentación. (los dibujos estarán pegados con anterioridad en el tablero)

### **Desarrollo**

Después de haber quedado claro el orden lógico como se hace la receta de los panqueques, se les preguntará que en nuestro cuento cuál fue el personaje que hizo los panqueques, al responder ellos que el lobo, se harán las siguientes preguntas:

- Cuando el lobo vio a la gallinita en el bosque ¿Qué pensó?
- ¿Qué idea se le ocurrió?
- Se fue corriendo a su casa corriendo y ¿Cuál fue la primera receta que preparó?
- ¿Qué hizo el lobo después de hacer la receta de los panqueques?
- Después nuevamente en su casa preparo otra receta, ¿cuál fue?
- ¿Cuál fue la última receta que llevo a la puerta de la casa?
- Cuando al fin llego la noche que estaba esperando para ir a buscar su comida ¿Qué dejo calentando en el fogón?
- ¿Qué paso después de que se asomara a espiar por el ojo de la cerradura?
- ¿Qué le dijo la señora gallina al verlo?
- ¿Qué le dijo a sus hijitos?
- ¿Qué hicieron los pollitos cuando supieron que era él el responsables de esas ricas recetas?
- ¿Qué día pensó prepararle las galletitas a los pollitos?
- Por último, ¿la gallinita que hizo con el lobo?

Terminadas las preguntas se les explicará que todo cuento tiene un orden lógico para que la historia se pueda entender y que si le cambiamos el orden o el tiempo sería imposible comprenderla, teniendo claro entonces, que son las secuencias organizadas de los acontecimientos que viven los personajes teniendo un punto de partida y de llegada, un estado o propósito a alcanzar algo, así pues, las acciones son todos los pasos en orden que realizan los personajes en el cuento.

Seguidamente se hará una cartelera con los niños donde estarán algunos verbos utilizados en el cuento y se les preguntará si esa acción ya pasó, está pasando o va a pasar y que la vamos a inventar en el tiempo que no esté conjugada dándoles pistas, por ejemplo:

Cuando decimos que al lobo se le ocurrió una idea, eso ya paso, está pasando o va a pasar, luego que den la respuesta se les preguntará, ¿cómo se dice si esa idea el lobito la piensa

mañana o si la pensó ayer? Se les inducirán las respuestas y así se realizará con cada acción escrita en el cuadro hasta quedar realizado de la siguiente manera:

ACCIONES	ESTA PASANDO	VA PASAR	YA PASO
Se le ocurrió una idea	Se le ocurre una idea	Se le ocurrirá una idea	X
El lobo corrió a su casa	El lobo corre a su casa	El lobo correrá a su casa	X
Por la noche los dejó en la puerta	Por la noche los deja	Por la noche los dejará	X
Voy a verla	X	Iré a verla	Fui a verla
No comió estofado de pollo	No come estofado de pollo	No comerá estofado	X
Eres el mejor cocinero	X	Serás el mejor cocinero	Fuiste el mejor cocinero

### Cierre

Se jugará Agua de limones para formar equipos y cuando estén en parejas se les entregará una hoja con la secuencia de la historia en desorden y deberán recortar los cuadros para pegarlos en orden en otra hoja. (Anexo 9)

Terminada la actividad se hará la retroalimentación dándole la oportunidad a cada pareja de explicar el orden de la secuencia que pegó en la hoja narrando los sucesos y a medida que los van narrando se tendrá especial atención en que utilicen adecuadamente los tiempos de la narración y al mismo instante se realizarán las siguientes preguntas metacognitivas:

- ¿Por qué es importante seguir un orden lógico al narrar un cuento?
- ¿Qué ocurrió después de que al lobo le dio antojo de estofado de pollo?
- ¿Qué ocurre después de que el lobo ve a la gallinita en el bosque?
- ¿Qué ocurre antes de que la gallinita vio al lobo por el ojo de la cerradura?
- ¿Qué sucede después de que los pollitos saben que el lobo es el que les ha estado dejando la comida en la puerta de su casa?

Por último se les preguntará que al final del cuento, cuando el lobito iba caminando hacia su casa ¿cuál fue la receta que él pensó llevarle a los pollitos al siguiente día? Al dar la respuesta que galletitas, se les dirá que el lobito también se las mandó a ellos de regalo para que la disfruten y se les repartirán.

## SESION 9. Preparar, servir y comer

### Objetivos:



- \*Identificar el inicio del cuento “El estofado del lobo”. (Estado inicial)
- \* Reconocer el o los acontecimientos que le dan un giro a la historia. (Fuerza de transformación)
- \* Identificar como termina la historia y la transformación de sus personajes con respecto al inicio de esta. (Estado final)

### **Apertura**

Se llevarán a los niños al teatrino para presentarles en títeres el cuento “El estofado del lobo” con ayuda de la profesora de preescolar, recordándoles que en todo sitio, sin importar cuál sea se deben tener en cuenta las normas que ya hemos venido nombrando y aplicando a lo largo de la ejecución de la secuencia didáctica como son, guardar silencio cuando otras personas hablan, pedir la palabra cuando se desea participar, participar con alegría en todas las actividades, prestar atención, tener en orden y limpio el sitio de trabajo.

### **Desarrollo**

Terminada la obra de títeres la profesora de preescolar se saldrá del teatrino y ayudará a orientar la actividad dirigiendo la participación de los niños; entre tanto un títere diferente a los personajes del cuento les hará las siguientes preguntas:

- ¿Qué le gusta hacer al lobo más que cualquier cosa en el mundo?
- ¿Qué pasa cuando el lobo termina una comida?
- Cuando al lobo le dio antojo de estofado de pollo, ¿a dónde se fue a buscar un apetitoso pollo?
- ¿Qué pensó cuando vio a la gallinita?
- ¿Qué idea se le ocurrió en el momento que la iba a agarrar?

En este instante el títere les explicará que a este momento se le llama el comienzo o inicio del cuento y que de esta situación nace la historia, es decir que es la situación que origina la historia y se caracteriza porque los personajes pueden tener o carecer de algo, como es el caso de nuestro cuento, pues el lobo tiene hambre y va en búsqueda de su alimento.

Luego el títere continuará preguntando:

- ¿Para que corrió el lobo a su casa?
- ¿Qué receta hizo primero?
- ¿Qué hizo con ella?
- ¿Qué platos siguió cocinando?
- ¿Qué decía cada vez que llevaba el platillo a la puerta de la casa de la gallina?
- ¿Qué sucedió cuando al mirar por el ojo de la cerradura abrió la puerta la gallinita?

El títere después de escuchar las respuestas de los niños las complementará diciendo que el lobito continua la historia haciendo efectivo su plan de engordar a la gallinita, pero que se llevará una gran sorpresa, en este momento se les preguntará cuál creen que es la sorpresa induciéndoles a que respondan que la gallinita cree que él no se la quería comer sino que su intención era alimentarla a ella y a sus hijos. Seguidamente se les explicará que a este

momento se le llama estado de transformación que se refiere a los sucesos, objetos, hechos o circunstancias que le dan un giro a la historia, cambiando o alterando el estado inicial.

A continuación se les realizan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el final de la historia?
- ¿El lobito todavía quiere comerse a la gallina?
- ¿El lobo desea ser amigo de la familia de la gallinita?
- ¿Qué quiere hacerle el lobo a los pollitos?

Terminadas las preguntas anteriores se les explicará que el final de los cuentos es la consecuencia o el resultado de las transformaciones de los personajes, es decir como por ejemplo en nuestro el lobito ya no es un lobo deseoso de comer un estofado de pollo, sino que se convirtió en el “tío lobo” pues ya se considera un miembro más de la familia de la gallinita y los pollitos.

### **Cierre**

Se dividirá el grupo en tres subgrupos y cada uno deberá hacer en una cartelera según se le indique, el inicio de la historia, lo que ocurre después y el final del cuento, para después hacer la exposición de los trabajos y con la utilización de estos volver a narrarlo teniendo en cuenta los tres momentos del relato realizando retroalimentación y metacognición a través de las siguientes preguntas:

- ¿A qué se refiere el inicio de una historia?
- ¿Cuál es el inicio del cuento del estofado del lobo”?
- ¿Qué acontecimientos suceden después?
- ¿Qué sucede al final de cualquier historia?
- ¿Cómo finaliza el cuento Del “Estofado de pollo?
- ¿Cuál podría ser otro final para este cuento?

## **SESION 10. El recetario**

### **Objetivos:**

\*Reconocer el narrador del cuento “El estofado del pollo”

\* Identificar cuando el narrador le cede la voz a los personajes en el cuento “El estofado del lobo”

### **Apertura**

En este momento a cada estudiante se le entregará su cuento del “Estafado de pollo el cual deberán marcar y personalizar, indicándoles cómo debe de ser el trato que se le debe de brindar a los libros y preguntándoles sobre la importancia del cuidado de los estos, se les dirá además que terminada la secuencia didáctica se lo podrán llevar para sus casas. Para la exploración de los cuentos se les dará un tiempo para que lo observen y lo hojeen, ya pasado este tiempo se les dirá que vamos a leer el cuento y que a medida que la profesora lo va

leyendo, ellos van a ir siguiendo la historia en el propio, pasando la hoja cuando la profesora toque la pandereta.

### **Desarrollo**

Terminada la lectura del cuento se invitarán a 5 estudiantes del grado 10, los que ya le han presentado la dramatización del cuento en la sesión 7, pero acá representará cada uno un personaje y hará su intervención cuando le corresponda, es decir, cuando el narrador le ceda la voz según el momento de la historia, mientras tanto la profesora hará la voz del narrador.

Terminada esta dramatización y con ayuda de los estudiantes de bachillerato, se hará lo mismo, pero ahora con la participación de los niños, donde deberán intervenir cuando el narrador (Un estudiante de 10 para que no se crea que el narrador siempre es la profesora) les ceda la voz.

Finalizada la dramatización por parte de los niños se harán las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Quién pensó, “si hubiera otra forma de engordar esta ave un poco más, tendría más carne para comer”
- ¿Qué personaje dice “Come bien gallinita querida”, ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!?
- ¿Quién pensó “Esa gallinita debe de estar tan gorda como un balón?”
- ¿Qué personaje dice “¡Ah! ¡Así que era usted, señor lobo!”?
- ¿Quién dijo, “¡Gracias, gracias tío lobo, eres el mejor cocinero del mundo!”?

Después de contestar estas preguntas en las cuales sus respuestas van a ser los personajes del cuento se les dirá que fuera de ellos también en el cuento hay una voz que va narrando la historia y recibe el nombre de narrador y que no solo cuenta la historia sino que también tiene como función cederle la voz a los personajes, se les dará ejemplos en el momento en que el narrador interviene como es cuando dice:

Había una vez un lobo...se les pregunta, acá habla el lobo?, la gallina?, los pollitos?, entonces es el narrador el que lo dice, de igual manera se hará la misma explicación con algunas intervenciones como son:

- \_ Un día al lobo le dio antojo de estofado de pollo. Pasó el día en el bosque buscando un pollo apetitoso, y finalmente vio a una gallina.
- \_ El lobo se acercó a su presa hasta que al tuvo cerca, pero cuando ya la iba a agarrar...
- \_ El lobo corrió a su casa y se puso a cocinar.
- \_ Primero hizo cien deliciosos panqueques, y por la noche los dejó en la casa de la gallina.
- \_ Por fin llegó la noche que el lobo estaba esperando, puso una olla enorme al fuego y salió alegremente a buscar su comida.
- \_ Los pollitos agradecidos, saltaron sobre el lobo y le dieron cien besitos.

### **Cierre**

Se harán preguntas de retroalimentación para evidenciar que si quedó claro que fuera de los

personajes en el cuento existe otra voz, que es la voz del narrador y que es el encargado de ir contando la historia y de darles la voz a los personajes para que hablen.

Ya teniendo en claro esto se hará la dramatización de la historia de la canción “Mi papa tenía una vaca” donde se escogerán tres niños, uno para que actúe de vaca, otro de toro y el otro de narrador de la historia de la canción.

La dramatización se repetirá tres veces para darle la oportunidad a los niños que participen, finalizada esta se les preguntará:

- ¿Quién dice “Uyyy mamita que linda”?
- ¿Quién dice, se vestía, se peinaba y las uñas se pintaba?
- ¿Qué personaje dice “atrevido, descarado, conquistador, vení pues”?
- ¿Quién dice, y oiga lo que decía el toro cuando la vio?

Terminada la actividad de la dramatización de la historia de la canción se terminará retroalimentando que el narrador en un cuento no es un personaje y tampoco es el autor del texto, pero que siempre la encontramos en los cuentos, ya que es quien cuenta la historia porque la conoce muy bien y está familiarizado con todos los personajes.

Seguidamente se harán las siguientes preguntas metacognitivas:

- ¿Quién cuenta la historia cuando los personajes no están hablando?
- ¿Qué otra función tiene el narrador fuera de ir relatando la historia?
- En nuestro cuento ¿quién dice “El lobo se acercó a su presa hasta que la tuvo cerca, pero cuando ya la iba a agarrar...?”
- ¿Quién dice “Come bien gallinita querida, ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!?”
- ¿Quién le cedió la voz al lobo para que hablara en la oración anterior?

Finalizando de tarea para la casa se enviará el libro del cuento para que cada uno de los niños se lo lea a sus papás.

---

### FASE DE CIERRE: EL POSTRE

---

#### **SESION 11. Preparando el postre**

##### **Cierre y evaluación**

##### **Objetivos:**

\*Presentar a los padres de familia el resultado de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora del cuento “El estofado del lobo”

\*Evaluar los aprendizajes obtenidos en los niños después de la aplicación de la secuencia didáctica “El dulce sabor de la lectura”

##### **Apertura**

Los niños realizarán las tarjetas para invitar a sus padres de familia y/o acudientes a la presentación y cierre de la secuencia didáctica, donde a cada niño se le entregará la silueta de una fruta para que la decore por fuera y en su interior escriba con su propia escritura el lugar, hora y fecha del encuentro, haciendo la transcripción correspondiente debajo de sus

---

---

escritos teniendo en cuenta las hipótesis de escritura.

### **Desarrollo**

Luego de haber enviado la invitación a la casa con tres días de anticipación, se hará la actividad en la sala de audiovisuales donde en el primer momento se presentarán unas diapositivas con el resumen de lo hecho a lo largo de la secuencia didáctica apoyadas con fotografías captadas en cada instante (Anexo 10) en este momento los niños irán apoyando cada escena con sus aportes de lo que aprendieron, como lo aprendieron y por qué es importante lo aprendido mediante las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llama la autora del cuento “El estofado del lobo”?
- ¿Dónde nació?
- ¿Qué vimos para conocer la autora del cuento?
- ¿Cuál es su intención cuando escribe?
- ¿Para quién escribe?
- ¿Cuáles son los personajes del cuento?
- ¿Cómo son físicamente?
- ¿Qué hicimos para complementar lo aprendido de los personajes del cuento?
- ¿Cuáles son las características de su comportamiento o forma de ser?
- ¿Cuáles son los lugares donde se desarrolla la historia?
- ¿Qué actividad nos sirvió para entender esto?
- ¿Cuál es el comienzo de la historia?
- ¿Qué sucede cuando el lobo ve a la gallinita?
- ¿Para qué planea prepararle diferentes recetas?
- ¿Qué recetas le prepara? ¿qué recetas aprendimos y preparamos?
- ¿Con quién vive la gallinita?
- ¿Qué piensa ella cuando lo descubre en la puerta de su casa?
- ¿Cuál es el final de la historia?
- ¿El lobo desea comerse a la gallina y a los pollitos al final de la historia? ¿Por qué?
- ¿Quién narra la historia en el cuento?
- ¿Cuándo piensa el lobo que les preparará las galletitas a los pollitos?
- ¿Cumplieron con el contrato firmado al comienzo de la secuencia firmado?
- ¿Por qué es importante tener claro y seguir las normas?
- ¿Te gusto el trabajo que hicimos durante toda la secuencia didáctica?
- ¿Para qué te sirvió?

### **Cierre**

Luego de haber contestado a las preguntas anteriores se hará por parte de los niños la dramatización del cuento utilizando los materiales hechos durante la ejecución de la secuencia como son las máscaras y los espacios, además un niño servirá de narrador cediendo la voz a los actores.

Finalizada la dramatización se procederá a darle la voz a los papás para que manifiesten cómo les parecieron las estrategias utilizadas, que factores positivos encuentran en ellas y que recomendaciones pueden aportar para futuras actividades.

---

---

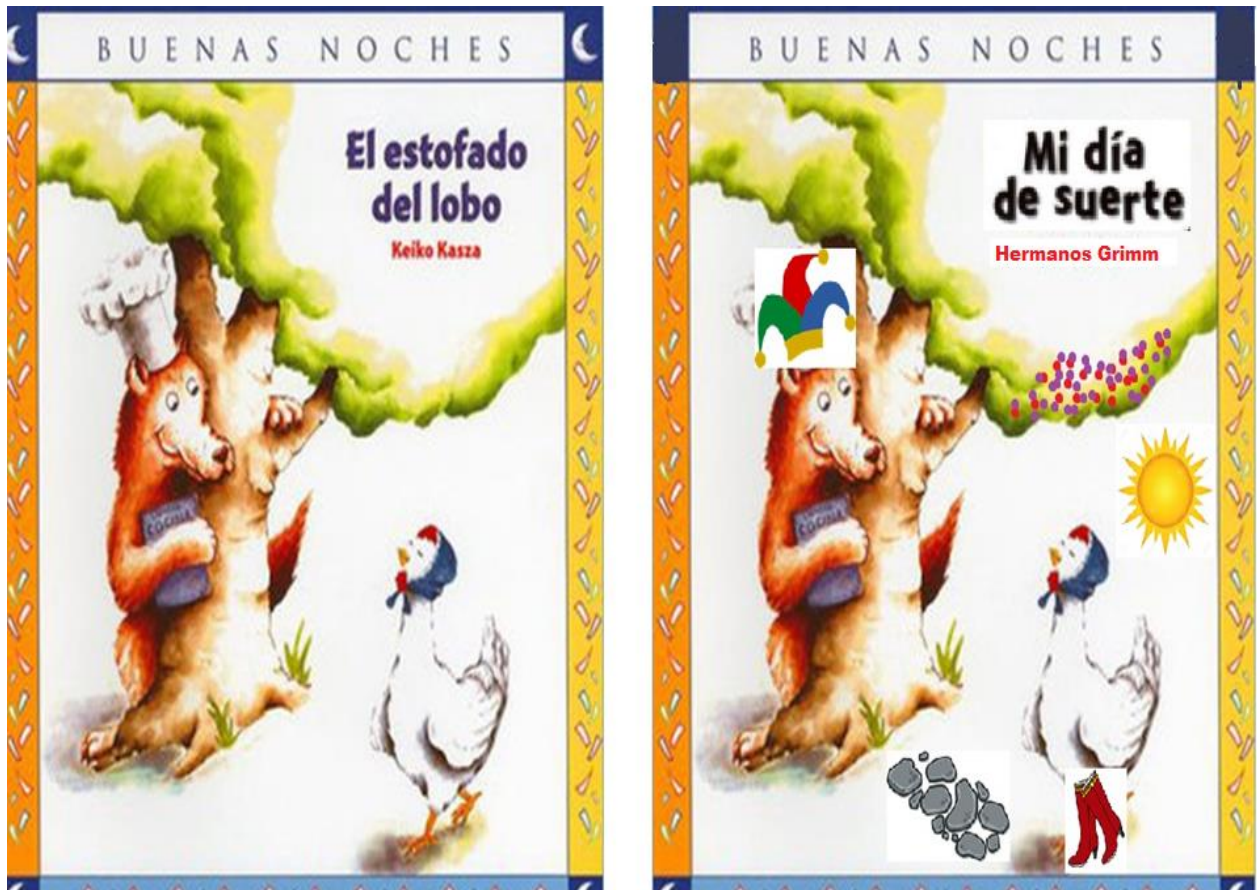
Para terminar se compartirá con los papás una receta hecha por los niños como forma de agradecimiento por la colaboración prestada a lo largo de su realización.

---

## ANEXOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

## Anexo 1. Secuencia Didáctica

Actividad: Descubre y marca con un circulo cada diferencia que encuentres entre los dos dibujos que se muestran debajo. (8 diferencias)



Anexo 2. Presentación Biografía de Keiko Kasza en PowerPoint



Keiko Kasza



## Anexo 3. Otros libros escritos





Anexo 5. Entrevista hecha a Keiko Kasza

<https://www.youtube.com/watch?v=yN2yakNkDfY>

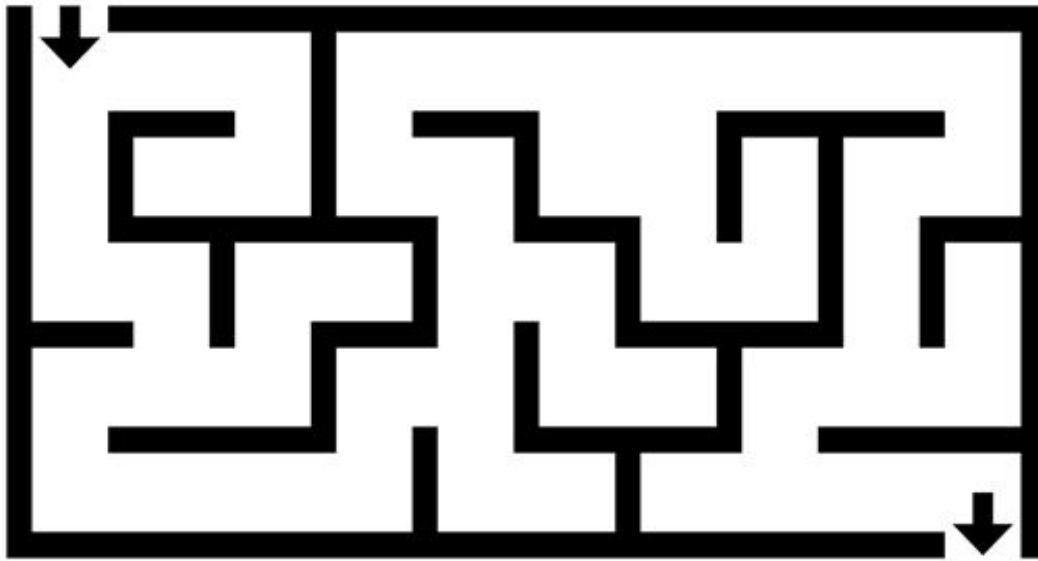
## Anexo 6. Diferentes tipos de textos



Anexo 7. Actividad: une con una línea la ilustración del texto con la persona a la que va dirigida



Anexo 8. Actividad: Ayúdale a llevar al lobo los panqueques a la casa de la gallinita







--	--	--

--	--	--



# **EL DULCE SABOR DE LA LECTURA**



fppt.com

## Anexo 3. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos (Pre-test)

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS****Institución Educativa *Alfredo García*****PRUEBA PRE-TEST****COMPRENSIÓN LECTORA DEL CUENTO: “*El estofado del lobo*”.**

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Después de haber escuchado el cuento *El estofado del lobo*, yo te leo las preguntas y tú me dices cuál es la respuesta correcta.

***Situación Comunicativa***

1. La autora del cuento *El estofado del lobo* es:
  - a. Keiko Kasza.
  - b. Rafael Pombo.
  - c. La profesora
  - d. La bibliotecaria
  
2. El cuento que te leí quiere:
  - a. Explicar lo que le gusta cocinar al lobo
  - b. Contar la historia de un lobo y una gallinita.
  - c. Enseñar donde vive el lobo y la gallina.
  - d. Describir el bosque y sus habitantes.
  
3. Cuando la autora escribió el cuento pensó en divertir a:
  - a. Los niños
  - b. Los maestros
  - c. Los adultos
  - d. Los papás

***Plano de la Narración***

4. En la oración “Un día al lobo le dio antojo de estofado de pollo es dicha por:
  - a. El lobo
  - b. Un narrador
  - c. La profesora
  - d. La gallinita

5. La oración “Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!”. Es dicha por
  - a. El lobo.
  - b. La gallina.
  - c. Los pollitos.
  - d. El narrador
  
6. La frase “ Eres el mejor cocinero del mundo” nos indica que eso:
  - a. Está pasando.
  - b. Ya pasó.
  - c. Va a pasar.
  - d. Nunca pasará.

***Plano del relato***

7. El lobo cambio su actitud porque:
  - a. Engañó a la gallinita.
  - b. Conoció a los pollitos y vio su agradecimiento.
  - c. Aprendió a hacer deliciosas recetas.
  - d. Probo las recetas de la gallinita
  
8. Cuando el lobo dice “No he comido estofado del pollo pero he hecho felices a los pequeñuelos y tal vez mañana les hare 100 deliciosas galletas” ocurre:
  - a. Al inicio de la historia.
  - b. Antes de contar la historia.
  - c. Al final de la historia.
  - d. Después de contar la historia.
  
9. Cuál de estas situaciones sucede al inicio de la historia:
  - a. Cuando el lobo prepara varias recetas en su casa.
  - b. Cuando el lobo fue descubierto por la gallina en la puerta de su casa.
  - c. Cuando se fue a buscar un pollo al bosque y se encontró con una gallinita.
  - d. Cuando conoce a los pollitos y lo llaman “tío lobo”

***Plano de la Historia***

10. Qué ocurre después de que el lobo espió por el ojo de la cerradura de la casa de la gallinita:
  - a. Salió corriendo para no ser descubierto
  - b. La gallinita abre la puerta y lo descubre.
  - c. Le pidió disculpas a la gallinita.
  - d. Ve a los pollitos comiendo.

11. El lugar donde el lobo preparaba la comida para llevársela a la gallinita era :
- a. En el bosque
  - b. En su casa.
  - c. En la casa de la gallinita.
  - d. En el parque.

12. Cuál personaje es inteligente, malvado y bondadoso:
- a. La gallinita.
  - b. El pollito.
  - c. El narrador.
  - d. El lobo

**Cuento: El estofado del lobo.**

**Autora: Keiko Kasza**

Había una vez un lobo al que le gustaba comer más que cualquier otra cosa en el mundo. Apenas terminaba una comida empezaba a pensar en la próxima.

Un día al lobo le dio antojo de estofado de pollo. Pasó el día en el bosque buscando un pollo apetitoso y finalmente vio una gallina. “¡Ah! Es justo lo que necesito”. El lobo acechó a su presa hasta que la tuvo cerca, pero cuando ya la iba a agarrar... se le ocurrió otra idea. “Si hubiera forma de engordar esta ave un poco más, tendría más carne para comer”, se dijo.

El lobo corrió a casa y se puso a cocinar.

Primero hizo cien deliciosos panqueques y por la noche los dejó en la puerta de la casa de la gallina.

-Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!

La noche siguiente le llevó a la gallina cien apetitosas rosquillas.

-Come bien, gallinita mía. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado! –le dijo.

Al día siguiente le llevó un apetitoso pastel que pesaba más de cien kilos y relamiéndose le dijo:

-Come bien, gallinita linda, ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!

Por fin llegó la noche que el lobo había estado esperando. Puso una olla enorme al fuego y salió alegremente a buscar su comida. “Esa gallinita debe estar tan gorda como un balón”, pensó. “Voy a verla”. Pero apenas se asomó a espiar por el ojo de la cerradura... la puerta se abrió y la gallina cacareó:

-¡Ah! ¡Así que era usted, señor lobo!

- ¡Niños, niños!, los panqueques, las rosquillas y ese exquisito pastel no eran un regalo del Niño Dios. Los trajo el Tío Lobo.

Los pollitos agradecidos saltaron sobre el lobo y le dieron cientos de besitos.

- ¡Gracias, gracias, Tío Lobo! ¡Eres el mejor cocinero del mundo!

El Tío Lobo no comió estofado esa noche, pero Mamá Gallina le preparó una cena deliciosa. "No he comido estofado de pollo, pero he hecho felices a los pequeñuelos", pensó mientras volvía a casa. "Tal vez mañana les prepare cien apetitosas galleticas".

## Anexo 4. Diario de campo

### Diario de Campo

A continuación, debido a la extensión del diario de campo se presentará una muestra de la ejecución de éste.

#### **Momento 1: Planeación**

Sesión 1 (3 clases): La secuencia a fuego lento

Objetivo: Proporcionar el contexto generador de la lectura (tarea integradora: la gastronomía).

#### *Actividad 1*

Se realizó una salida pedagógica al supermercado Carulla donde los niños tuvieron la oportunidad de decorar su propia dona con chocolate y coco para después comérsela. En este momento se vio una gran motivación por parte de los niños para aprender a hacer recetas y a cocinar. Asistieron 14 niños (8 niñas y 6 niños), faltando Santiago Cañas, la actividad comenzó a las 9:30 am y se dio por terminada a las 11:00 am. A todos los niños los disfrazaron de chef colocándoles delantales y gorros.

Conclusiones y/o reflexiones: en el momento de la salida pedagógica los niños no tienen conocimiento aún de que conexión tiene esto con el trabajo que se comenzará; ese descubrimiento se hará en la próxima actividad cuando se justifique la llegada del cuento “El estofado del lobo” al aula.

Es muy importante tener clara una tarea integradora para que el aprendizaje cobre sentido y no sea un cúmulo de actividades descontextualizadas.

Se tendrán en cuenta la indumentaria ofrecida por Carulla (gorros y delantales) para utilizarla en el momento propicio de la realización de algunas recetas en el aula.

Santiago (el niño que no fue a la salida pedagógica) se notó muy retraído por no haber asistido, entonces mandé por una galleta a la tienda y le dije que así él no hubiera hecho la dona, le habíamos traído un detalle de Carulla y que le iba a mandar la receta a la mamá para que se la hiciera en casa.

### *Actividad 2*

El salón estuvo dispuesto con la decoración de una cocina gigante de cartón donde primero se hizo un recuento de la experiencia vivida el día anterior en Carulla, enfatizando en los pasos para la preparación de las donas, para luego pedirles que se acercaran al rincón de lectura y buscaran el cuento que en el dibujo de su portada se asemejara a la actividad que tuvieron al ser cocineritos, conllevando así a la selección del cuento “El estofado del lobo” y luego les conté que se iba a realizar un trabajo muy divertido con este texto llamado secuencia didáctica, que son actividades en las que a manera de juego nos llevarán a comprender muy bien el cuento con todos sus componentes y para esto debemos tener muy buena disposición y actitud de participar en todo lo propuesto y que al tiempo se irán preparando varias recetas para disfrutar y compartir. Noté a los niños muy contentos y motivados, sentimiento que se ajusta con el mío, aunque también me invade un sentimiento de temor e incertidumbre al pensar los resultados finales de esta secuencia.

Conclusiones y/o reflexiones: hubiera sido más conveniente que no hubiera pasado tanto tiempo desde la salida pedagógica hasta esta actividad, pues tocó dedicarle más tiempo de lo estipulado a la evocación de ese día (Paro Nacional del Magisterio).

### *Actividad 3*

Este día se realizó el contrato didáctico donde todos nos comprometimos a cumplir diferentes normas concretadas entre todos, como lo son: levantar la mano para participar, disfrutar de la lectura, tener buena actitud para hacer las actividades, trabajar sentado cuando se requiera o se solicite, hablar en voz baja y respetar la palabra del otro. Se procedió a pegar el contrato en la pared para que cada estudiante y yo firmáramos con la huella de la mano el mismo, comenzando a las 8:10 am y dando por terminado a las 9:30 am. Se contó con la asistencia de 16 estudiantes y se utilizó como material educativo la cartelera, vinilos, pinceles e ilustraciones.

Conclusiones y/o reflexiones: Dentro del contrato didáctico se deben incluir más compromisos enfocados al trabajo en sí de la lectura del cuento, estas indicaciones se irán anexando a medida que se avanza en la lectura y en las sesiones.

Conclusiones y/o reflexiones generales de la sesión: los niños se vieron muy motivados por la lectura y por las actividades gastronómicas, no sé si el estar más motivados para cocinar esté correcto, pero hay que utilizar esta tarea integradora para engancharlos en la lectura del cuento y por ende en la secuencia didáctica, claro está que esa es la intención de dicha tarea.

Sesión 2 (2 clases): Amasando la secuencia

Objetivo: Identificar los conocimientos previos que tienen los niños y niñas del grado de transición acerca del cuento “El estofado del lobo”, teniendo en cuenta el dibujo de la carátula.

#### *Actividad 1*

Tuve que hacer nuevamente una motivación con respecto a la secuencia pues ya han pasado casi dos meses debido al paro del magisterio y a las vacaciones de mitad de año.



Recibí a los niños con los ingredientes para hacer una receta de helados para volverlos a contextualizar y motivarlos, volvimos a ver el contrato pegado en la pared, recordando entre todos las normas allí expuestas, las cuales habían firmado con sus huellas y nombres. Después se les preguntó que si recordaban el nombre del cuento que habíamos escogido para hacer la secuencia didáctica, solamente lo recordó una niña pues en el jardín anterior lo habían leído, les mostré la carátula explicándoles que este texto es un cuento y que los cuentos son unas narraciones cortas en las que se cuentan historias imaginarias. Después, cada uno describió la carátula diciendo los elementos se encontraban en ella contestando que habían un lobo y una gallina, describiendo a cada uno y al igual al lugar donde ellos se encontraban; llegando finalmente al término del bosque.

Luego de haber observado la carátula les entregué una hoja donde están 2 carátulas pero con diferencias entre sí, en las que los niños buscaron y señalaron individualmente las diferencias para después socializar lo realizado. Después comencé a hacer preguntas de los conocimientos previos que tienen los niños acerca del cuento mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llamará el cuento?, obteniendo respuestas como: el lobo y la gallina, el lobo se esconde de la gallinita, el lobo quiere gallina asada, la señora gallina.
- ¿De que tratará el cuento?, respondiendo: de un lobo que se quiere hacer amigo de la gallina y la quiere invitar a comer, de un lobo y una gallina jugando al escondite, de un lobo que se quiere comer una gallina, de una gallina que va al supermercado y se encuentra al lobo y le pide que le ayude a llevar el mercado.
- ¿Qué animales creen que participarán en el cuento?, obteniendo como respuesta: un lobo y una gallina.

- ¿Conocen estos animales?, a lo cual respondieron: en mi casa tenemos 2 gallinas, conozco el lobo del cuento de caperucita.
- ¿Dónde viven la gallina y el lobo?: en el bosque, en la finca.
- ¿Qué comen estos animales?: el lobo come gallinas, el lobo come de todo, la gallina come lombrices, la gallina come sobrados.
- ¿Dónde se desarrolla esta historia?: en el bosque, en el parque que queda por el bosque.
- ¿Qué significará el nombre que vemos en la carátula? En esta pregunta no dijeron “la autora” pero si la frase “quien escribió el libro” o “el nombre del lobo” o “el nombre del que hizo el cuento”.
- ¿Quién escribió este cuento?: un señor, una señora.

Terminadas las preguntas se les dijo que más adelante cuando se fuera leyendo el cuento se irán conociendo todas las respuestas a estas preguntas, pero por ahora cada uno hará una carátula con lo que piensan acerca de las respuestas que acababan de dar. Cuando hubieron acabado de hacer las mismas se procedió a exponerlas en la pared.

Por último se hicieron las siguientes preguntas de retroalimentación:

- ¿Cómo se llama el cuento que vamos a leer durante la secuencia didáctica? Los estudiantes respondieron “El estofado del lobo”.
- ¿Quieren conocer de qué se trata este cuento? Los estudiantes al unísono respondieron afirmativamente.
- ¿Qué tenemos que hacer para conocer lo que dice o está escrito? Respondieron que leyendo el cuento.

Conclusiones y/o reflexiones: los niños y especialmente los de esta edad requieren de constante motivación y que las actividades sean concisas y cortas, ya que su atención así lo requiere (tengo que revisar todas las próximas sesiones).

Los conocimientos previos los obtuvieron del Pre-test, por eso considero que es mejor hacer el Pre-test, la secuencia didáctica y el Pos-test con diferente cuento, aunque también estaría la opción de analizar si podría evaluarse el mismo cuento en el Pre-test y Pos-test para evidenciar estadísticamente también los avances que presentaron en la comprensión de este texto determinado.

Es importante en todas las sesiones recordarles las normas y compromisos firmados por ellos en el contrato didáctico.

Tengo que empeñarme en explicarles siempre las palabras desconocidas para que vayan enriqueciendo su lenguaje y también utilizar sinónimos para que puedan entender con mayor facilidad, por ejemplo, el nombre del cuento solo lo recordó una niña pues el término “estofado” es poco utilizado en esta región.

La ficha de las diferencias se debe hacer en color para que no se confundan las formas o con los matices del negro fotocopiado.

Las preguntas metacognitivas son esenciales y escuchar las respuestas también lo es, para poderme ubicar como docente hasta donde se está comprendiendo el tema y en qué parte se debe afianzar, al igual estas preguntas se deben hacer de diferentes maneras para que los niños no pierdan el interés.

Los niños tienen claro que el nombre que aparece en la carátula se refiere a la autora ya que la profesora de preescolar les ha trabajado esto y aún más a Keiko Kasza ya que son

los cuentos de su predilección. Noto que con estas preguntas se hace una construcción de su propio conocimiento.

Siento gran incertidumbre de los resultados de la secuencia didáctica pues quiero saber si todo esto llevará a mejorar la comprensión lectora y no deseo desviarme de lo propuesto. Los niños se encuentran muy motivados, siempre piden que les lea el cuento, pero debo de esperar para ir paso a paso, cumpliendo con la planificación de la secuencia didáctica.

## **Momento 2: Desarrollo**

Sesión 3 (2 clases): Conociendo al Chef

Objetivo: Reconocer a la autora del cuento “El estofado del lobo” a través de la lectura y el análisis de su biografía.

### *Actividad 1*

Dado que estaban expuestas las carátulas de los cuentos que ellos hicieron y algunas fichas de las diferencias que se hicieron en la clase anterior, se les mostró que allí encontramos un nombre y ese nombre corresponde al de la persona que escribe el cuento y recibe el nombre de autora, y que la autora de este cuento se escribe Keiko Kasza y en ese momento ellos mismos comenzaron a decir otros títulos de cuentos que ella ha escrito, pues la profesora de preescolar les ha leído varios libros de esta autora; por este motivo ya la conocían por el nombre más no por la historia de su vida, les dije que para conocer quién era esta señora nos íbamos a ir para la sala audiovisual para contarles su vida. Cuando llegamos a la sala se les dijo que la primera historia que ella escribió se les dijo que es el cuento que estamos trabajando en la secuencia didáctica; en este momento se comenzó a mostrar la proyección donde estaban las imágenes: primero de su foto, luego de Japón (el sitio de su nacimiento), la foto de una familia japonesa donde está la representación de papás, abuelos y hermanos; la imagen de Estados

Unidos pues fue el sitio donde estudió artes gráficas y aprendió a hacer los dibujos que acompañan sus cuentos y reside actualmente, la foto de una pareja de esposos con dos hijos representando su familia y por último la imagen de varios cuentos escritos por ella y los mismos niños iban diciendo el nombre de los que conocían o habían leído.

Después, se les mostró una entrevista que le hicieron en Chile donde ella dice: “Me transformo en el personaje en el que estoy trabajando en ese momento, finjo que soy un pájaro buscando una mamá o un cerdo tratando de impresionar a su novia, cuando estoy escribiendo yo misma soy el niño y mi primera meta cuando escribo es que se entretenga con mis libros”. Se les explicó que la característica de todos sus libros es que sus personajes son animales, acá se les mostraron los personajes de algunos cuentos; los niños iban también diciendo otros que conocían como cerdo, pollo, tigre, ratón.

Se les explicó que todo cuento es escrito por un autor, que por ejemplo los cuentos que ven los sábados en la mañana están escritos por... casi que al unísono dijeron que por los Hermanos Grimm y les pedí que dijeran el nombre de cuentos que ya hayan visto en ese programa y contestaron: Blancanieves, La Cenicienta, Rapunzel, Hansel y Gretel.

Conclusiones y/o reflexiones: El implementar este tipo de prácticas innovadoras ayudan a los niños a ampliar sus conocimientos con la comprensión, como por ejemplo les encantó la vida de la autora, tener claro quién es, como se llama, que estudió, es decir, se percata que los cuentos no aparecen de la nada sino que hay personas que se dedican a escribirlos y se ganan su vida así. Es muy satisfactorio ver la contextualización de los niños acerca del autor. Es necesario hacer este tipo de actividades para romper paradigmas, que los niños aunque sean pequeños también deben de tener la oportunidad de acceder a este tipo de enseñanza y temas; no se debe menospreciar la capacidad de los niños.

También me hago la siguiente pregunta: ¿Los niños de esta edad si están preparados para abordar el cuento de esta manera, o más bien, las actividades que he planeado les van a permitir comprender el cuento como lo deseo?

### *Actividad 2*

Después de haber visto la presentación de Keiko Kasza fuimos al salón de séptimo donde los estudiantes de este grado ya habían estudiado con anterioridad la biografía de esta autora (estrategia desarrollada con la colaboración de la profesora de español), así que los muchachos les pidieron el favor a los niños que les ayudaran a resolver un cuestionario que la profesora de español les había puesto. Los niños les colaboraron ubicándose en parejas, se sintieron muy importantes y conocedores del tema al resolver el cuestionario.

Conclusiones y/o reflexiones: Adecuar las situaciones para la comprensión es básico y más en estos niños tan pequeños, es decir, así sean términos o temas difíciles se deben adecuar a sus edades y nivel comprensivo.

Adquirieron y comprendieron el término “autor”, relacionándolo específicamente con la autora Keiko Kasza, aunque fue necesario generalizarlo también al indicar otro autor como los Hermanos Grimm.

Pedir la colaboración a los estudiantes de bachillerato es muy buena estrategia y más aún convencer a los niños que les iban a ayudar a hacer la tarea a los grandes los hizo sentir importantes.

Sesión 10 (1 clase): El recetario

Objetivo: Reconocer al narrador del cuento e identificar cuando el narrador le cede la voz a los personajes.

*Actividad 1*

Se comienza entregando a cada niño el cuento, el cual marcaron y personalizaron, indicando cual debe ser el trato a los niños y les pregunté sobre la importancia del cuidado de estos diciendo que terminada la secuencia didáctica cada uno podrá llevárselo para la casa; se les dio un tiempo para la observación y exploración del cuento, luego se les dijo que yo iba a ir leyendo el cuento y ellos lo iban a ir siguiendo con sus ojitos y que cuando yo sonara la pandereta pasarían la hoja.

Después de que terminamos la lectura del cuento se invitó a los estudiantes de grado once los que colaboraron con la realización en la dramatización del cuento en la sesión número 7 los cuales les presentaron a los niños el cuento del “estofado del lobo” ambientando los lugares donde se desarrolló la historia, como es el bosque, la casa del lobo y la casa de la gallinita, pero antes de comenzar la dramatización se les recordaron las normas que se deben de tener en cuenta para todas las clases y específicamente para la secuencia, las cuales se encuentran detalladas en el contrato didáctico que firmaron al comenzarla. Terminada la recordación de las normas se dio paso a los estudiantes de bachillerato para que realizaran la dramatización del cuento.

La intervención que tuvieron estos estudiantes fue que cada uno representó un personaje haciendo la intervención cuando correspondía, es decir, cuando el narrador le cede la voz (la voz del narrador la hice yo). Terminada la dramatización con los muchachos, se hizo lo mismo pero ahora son los niños los actores y el narrador es un muchacho de grado once, para que así los niños identifiquen que el narrador no es sólo la profesora.

Después se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Quién pensó “si hubiera otra forma de engordar un poco más a esta ave, tendría más carne para comer”?
- ¿Qué personaje dice “come bien gallinita querida, ponte gorda y sabrosa para mi estofado”?
- ¿Quién pensó “esa gallinita debe estar tan gorda como un balón”?
- ¿Quién dijo “gracias, gracias tío lobo, eres el mejor cocinero del mundo”?

Después de que contestaron las preguntas en las cuales son los personajes del cuento, se les dijo que fuera de ellos también en el cuento hay una voz que les cede la voz a los personajes para que puedan hablar, y esa voz recibe el nombre del narrador de la historia. Se les dio un ejemplo... había una vez un lobo, y les pregunté: ¿habla el lobo, habla la gallina o hablan los pollitos?, y los niños contestaron que ninguno de ellos; entonces les dije: “o sea que es el narrador quién lo dice”; lo mismo hice con otras intervenciones en el cuento. A continuación se hicieron preguntas de retroalimentación para evidenciar que si quedó claro la voz del narrador (su existencia), y esto se hizo por medio de la dramatización de la canción “Mi papá tenía una vaca”, donde los niños la actuaron siendo un niño el toro, otro la vaca y otro el narrador que va cantando una canción. Se hicieron preguntas acerca de quién interviene en cada estrofa de la canción y respondieron si correspondía a la vaca, al toro o al narrador.

Por último antes de las preguntas se retroalimentó diciéndoles que el narrador en un cuento no siempre es un personaje y no es el autor de un cuento, es un ser que no participa en la historia pero que se la sabe completamente y está familiarizado con los personajes. Luego se les preguntó:

- ¿Quién cuenta la historia cuando los personajes no están hablando?
- ¿Qué otra función tiene el narrador fuera de ir contando la historia?



- En nuestro cuento, ¿quién dice el lobo se acerca a su presa cuando la tuvo cerca, pero cuando la iba a agarrar...?
- ¿Quién le cedió la voz al lobo para que hablara en el cuento?

Por último, como actividad extra clase cada niño debe narrar la historia en su casa, donde asumirán el rol de narrador.

Conclusiones y/o reflexiones: Que ansiedad la que tenía con este indicador, pues como el narrador es algo intangible me pareció que era difícil, pero al trabajarlo de esta manera, haciendo la dramatización sentí que no lo era.

El cambio de roles sirvió de mucho, pues los niños tuvieron claro quiénes eran los personajes y que tenían que esperar a que el narrador les cediera la voz para intervenir, pienso que este indicador fue uno de los que más me sorprendió y satisfecha me dejó.

Es un éxito cuando los niños vivencian el aprendizaje pues lo interiorizan con mayor facilidad, lo que igual sucedió en la sesión número 6 en el momento en que los niños no comprendían las características psicológicas de los personajes, pues durante la intervención se fueron aclarando términos o palabras que eran nuevas en el léxico de los niños, dándoles ejemplos en su cotidianidad, pues me di cuenta que no estaban entendiendo lo que les estaba explicando acerca de las características psicológicas de los personajes del cuento, así que tuve que recurrir a una actividad improvisada que no se encontraba planeada dentro de la secuencia, sacando un niño al frente para describirlo diciéndoles que él era tierno, cariñoso, juguetón y que en las ocasiones cuando lo molestaban se enojaba y no jugaba más y prefería sentarse solito, luego de este ejemplo salió otro niño al frente y sus compañeros lo describieron, aunque comenzaron hacerlo físicamente, entonces les dije que lo íbamos a describir pero en su forma de ser, y por

fin me di cuenta que ya habían entendido lo que son las características psicológicas, así que continúe con el desarrollo normal de la sesión.

### **Momento 3: Cierre**

Sesión 11 (3 clases): Preparando el postre

Objetivos:

- Presentar a los padres de familia el resultado de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de preescolar.
- Evaluar los aprendizajes obtenidos en los niños después de la aplicación de la secuencia didáctica “El dulce sabor de la lectura”.

#### *Actividad 1*

Los niños realizaron las tarjetas para invitar a sus padres de familia a la presentación y cierre de la secuencia didáctica, donde a cada uno se le entregó la silueta de una fruta para que la decorara por fuera y en su interior escribiera con su propia escritura el lugar, hora y fecha del encuentro, haciendo la transcripción correspondiente debajo de sus escritos teniendo en cuenta las hipótesis de escritura. Los niños se mostraron muy creativos y contentos porque les van a mostrar todo lo aprendido durante la secuencia y además lo que más los emocionó es que ellos mismos les van a preparar una receta que ya habían aprendido y cocinado con anterioridad, al igual yo me encuentro ansiosa pues en este momento también voy a percibir la respuesta positiva o negativa por parte de los padres, pues para ellos fue una estrategia nueva en la que tuvieron que participar y acompañar a sus niños en el proceso

Conclusiones y/o reflexiones: Aunque la transcripción individual de las hipótesis de escritura es agotadora, es esencial siempre hacerla para su confrontación.

#### *Actividad 2*

Luego de haber enviado la invitación a casa con 3 días de anticipación, asistieron a la actividad los acudientes de la totalidad de los niños que participaron en la secuencia

didáctica, donde en primer momento les presenté unas diapositivas con el resumen hecho a lo largo de la secuencia didáctica apoyadas con fotografías captadas en cada instante, en ese momento los niños fueron apoyando cada escena con sus aportes de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, y porqué es importante lo aprendido mediante las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llama la autora del cuento “El estofado del lobo”?
- ¿Dónde nació la autora?
- ¿Qué vimos para conocer a la autora?
- ¿Cuál es su intención cuando escribe?
- ¿Para quién escribe?
- ¿Cuáles son los personajes del cuento?
- ¿Cómo son físicamente?
- ¿Qué hicimos para complementar lo aprendido de los personajes del cuento?
- ¿Cuáles son las características de sus comportamientos o sus formas de ser?
- ¿Cuáles son los lugares donde se desarrolla la historia?
- ¿Qué actividad nos sirvió para entender esto?
- ¿Cuál es el comienzo de la historia?
- ¿Qué sucede cuando el lobo ve a la gallinita?
- ¿Por qué prepara tantas recetas?
- ¿Qué receta le preparó?
- ¿Qué recetas aprendimos y preparamos?
- ¿Con quién vive la gallinita?
- ¿Qué piensa ella cuando lo descubre en la puerta de su casa?
- ¿Cuál es el final de la historia?

- ¿El lobo decide comerse a la gallinita y a los pollitos al final de la historia?, ¿por qué?
- ¿Cumplieron con el contrato firmado al comienzo de la secuencia didáctica?
- ¿Te gustaron las actividades que hicimos durante la secuencia didáctica?

Luego de haber contestado las anteriores preguntas, los niños hicieron la dramatización del cuento utilizando los materiales hechos durante la ejecución de la secuencia didáctica, como las máscaras y los espacios (cocina, bosque, casa de la gallinita), además un niño sirvió de narrador.

Por último se le cedió la voz a los padres para que manifestaran como les parecieron las actividades utilizadas, que factores positivos encontraron en ellas y que recomendaciones aportarían para futuras actividades. Para terminar, se compartió una ensalada de frutas hecha por los niños como manera de agradecimiento por la colaboración prestada a lo largo de su realización.

Conclusiones y/o reflexiones generales de la sesión: Este cierre me dejó muy satisfecha, pues reflexiono lo siguiente:

- Los papás se mostraron contentos y reflexivos con la implementación de la secuencia didáctica.
- Los resultados que se evidenciaron en los niños muestran transformaciones evidentes, cambia su pensamiento y actitud.
- Se deben romper paradigmas.
- Se deben dejar a un lado las prácticas tradicionales.
- El aprendizaje también se logra creando lazos de confianza y afectividad.

- La situación de comunicación juegan un papel primordial, al igual que las tareas integradoras.
- Generar ambientes armoniosos basados en contextos participativos.
- Analizar las prácticas pedagógicas de manera reflexiva con el fin de cambiarlas para mejorarlas.

### **Evidencias del diario de campo**

#### **Momento 1: Planeación**



Socialización de la SD y firma del consentimiento informado por los padres de familia



Salida pedagógica al supermercado  
Carulla



Adecuación del aula



Contrato didáctico firmado



**Momento 2: Desarrollo**

Receta realizada en el aula de clase relacionada con la intención del texto



Proyección del cuento “Estofado de lobo”





Elaboración de máscaras de los personajes del cuento



Dramatización realizada por parte de los estudiantes de grado once donde se evidencian los espacios del cuento



Observación, exploración y lectura del libro “El estofado del lobo”

### Momento 3: Cierre



Elaboración de tarjetas de invitación a los padres de familia



Elaboración de ensalada de frutas



Socialización de lo aprendido a los padres de familia



## Anexo 5. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos (Pos-test)

**Institución Educativa Alfredo García  
PRUEBA POS-TEST****COMPRENSIÓN LECTORA DEL CUENTO: “El día de mi suerte”.**

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Después de haber escuchado el cuento “El día de mi suerte”, yo te leo las preguntas y tú me dices cuál es la respuesta correcta.

**Situación Comunicativa**

- 1 La autora del cuento *El día de mi suerte* es:
  - e. Keiko Kasza.
  - f. Rafael Pombo.
  - g. La profesora
  - h. La bibliotecaria
  
- 2 El cuento que te leí quiere:
  - e. Enseñar los deseos del cerdito
  - f. Contar la historia de un zorro y un cerdito.
  - g. Mostrar porque el zorro cayó rendido.
  - h. Describir que le gusta hacer al zorro.
  
- 3 Cuando la autora escribió el cuento pensó en divertir a:
  - e. Los niños
  - f. Los maestros
  - g. Los adultos
  - h. Los papás

**Plano de la Narración**

- 4 ¿Quién cuenta la historia?
  - e. El zorro.
  - f. La profesora.
  - g. El cerdito.
  - h. Un narrador

- 5 La oración “¡Eres el cerdito más limpio de toda la región!”. Es dicha por
  - e. El zorro.
  - f. El cerdito.
  - g. La profesora.
  - h. El narrador
- 6 La frase “Que buen masajista eres” nos indica que eso:
  - e. Está pasando.
  - f. Ya pasó.
  - g. Va a pasar.
  - h. Nunca pasará.

***Plano del relato***

- 7 El zorro termina exhausto porque :
  - e. Preparo su propia comida.
  - f. Recogió ramas secas.
  - g. Trabajó para el cerdito.
  - h. Fue a recoger tomates
- 8 Cuando el cerdito dice “¡Que baño! ¡Qué pena! ¡Qué masaje! ¡este debe de ser mi día de suerte! ocurre:
  - e. Al inicio de la historia.
  - f. Antes de contar la historia.
  - g. Al final de la historia.
  - h. Después de contar la historia.
- 9Cuál de estas situaciones sucede al inicio de la historia:
  - e. Cuando el zorro le hizo los masajes al cerdito.
  - f. Cuando golpearon a la puerta de la casa del zorro.
  - g. Cuando el zorro baño al cerdito.
  - h. Cuando el cerdito revisa su libreta de direcciones

***Plano de la Historia***

- 10 Qué ocurre después de que el cerdito sale de la casa del zorro:
  - e. Se encuentra con un oso y se pone a jugar.
  - f. Se va para el parque a buscar comida.
  - g. Despierta al zorro y sale corriendo.
  - h. Llega a su casa para revisar su libreta de direcciones
- 11 El lugar donde el zorro cumplió los deseos del cerdito fue:
  - e. En el bosque
  - f. En su casa.
  - g. En la casa del cerdito.
  - h. En el parque.

12 Cuál personaje del cuento es inteligente, aprovechado y astuto :

- e. El oso.
- f. El zorro.
- g. El narrador.
- h. El cerdito

**Cuento: Mi día de suerte**

**Autora: Keiko Kasza**

Un día, un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena.

Mientras se limaba sus garras, lo sorprendió un golpe en la puerta.-

¡Oye, conejo! –gritó alguien desde afuera-. ¿Estás en casa? –

¿Conejo?», pensó el zorro. –Si hubiera algún conejo aquí, ya lo habría

comido en el desayuno. Cuando el zorro abrió la puerta, vio allí a un

delicioso cerdito. –¡Oh no! –Gritó el cerdito –¡Oh sí! –exclamó el

zorro. Has venido al lugar indicado. Y enseguida agarró al cerdito y lo

arrastró adentro.- ¡Este debe ser mi día de suerte! –clamó el zorro.

¿Qué tan seguido viene la cena a tocar nuestra puerta? El cerdito

pataleaba y chillaba. –¡Déjame ir! ¡Déjame ir! –Lo siento, amigo –dijo

zorro-. Esta no es una cena cualquiera. Es cerdo al horno. ¡Mi

preferida! Ahora, instálate en la lata para hornear.

Era inútil resistirse. —Está bien —suspiró el cerdito—. Lo haré.

Pero hay algo que debes hacer antes. -¿Qué cosa? -gruñó el zorro. —

Bueno, soy un cerdo, lo sabes. Estoy sucio. ¿No deberías lavarme

primero? Es apenas una idea, señor Zorro. "Hmmm...", se dijo el zorro

a sí mismo. –Está sucio, sin duda alguna".

Así que el zorro se puso a trabajar. Encendió la hoguera. Cargó el agua hasta su casa. Y, finalmente, le dio al cerdito un buen baño. — ¡Eres fantástico para refregar! —dijo el cerdito. —Listo —dijo el zorro—. Eres el cerdito más limpio de toda la región. ¡Ahora, quédate quieto! —Está bien —suspiró el cerdito—. Lo haré. Pero. .. — ¿Pero qué? -gruñó el zorro. —Bueno, como puedes ver, soy un pequeño cerdito. ¿No deberías engordarme un poco para tener más carne? Es apenas una idea, señor Zorro. "Hmmm...", se dijo el zorro a sí mismo. "Ciertamente es bastante pequeño". Así que el zorro se puso a trabajar. Recogió unos tomates, preparó unos spaghetti, horneó unas galletas. Y, finalmente, le dio al cerdito una magnífica cena. — ¡Eres un cocinero fantástico! —Dijo el cerdito. —Listo —dijo el zorro—. Ahora eres el cerdito más gordo de toda la región.

¡Entonces, entra al horno! —Está bien —suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero... — ¿Qué? ¿Qué?

¿QUÉ? -gritó el zorro. —Bueno, debes saber que yo soy un cerdo muy trabajador. Mi carne es increíblemente dura. ¿No deberías masajearme primero para tener un asado más tierno? Es apenas una idea, señor Zorro. -Hmmm...», se dijo a sí mismo el zorro. "Yo prefiero comer un asado tierno". Así que el zorro se puso a trabajar. Presionó... y estiró. El zorro apretaba al cerdito y le daba suaves golpes desde la cabeza hasta los pies. — ¡Eres un fantástico masajista! —dijo el cerdo. —Pero —continuó el cerdito— he trabajado muy duro últimamente. Mi espalda está horriblemente tensa. ¿Podrías presionar con un poco

más de fuerza, señor Zorro? Un poco hacia la derecha, por favor. .. Así es, muy bien. .. Ahora, un poco hacia la izquierda.

—Señor Zorro, ¿estás ahí? Pero el señor Zorro ya no lo escuchaba. Se había quedado dormido, exhausto por todo el trabajo. No podía ni levantar un dedo, y mucho menos una lata para hornear. —Pobre señor Zorro —suspiró el cerdito-. Ha tenido un día muy ocupado. En seguida, el más limpio, más gordo y más tierno de todos los cerditos de la región tomó el resto de las galletas y se fue a su casa.

— ¡Qué baño! ¡Qué cena! ¡Qué masaje! —Exclamó el cerdito-. ¡Este debe ser mi día de suerte!